

Lernberatung und Diagnostik: Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung

Ludwig, Joachim (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ludwig, J. (Hrsg.). (2012). *Lernberatung und Diagnostik: Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung* (Perspektive Praxis). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/43/0040w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernberatung und Diagnostik

Modelle und Handlungsempfehlungen
für Grundbildung und Alphabetisierung

» PERSPEKTIVE PRAXIS «



Joachim Ludwig (Hg.)

Lernberatung und Diagnostik
Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung

Perspektive Praxis

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Die grüne Reihe des DIE stellt Fachkräften in der Erwachsenenbildung bewährtes Handlungswissen, aktuelle Themen und in anderen Bereichen erprobte, didaktische Methoden vor. Die Bände sind aus der Perspektive des Handlungsfelds konzipiert, vermitteln verwendungsbezogenes Wissen und setzen Handlungsstandards, die sich am Stand der Forschung orientieren. Sie sollen somit zur Kompetenz- und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung beitragen.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Perspektive Praxis erschienene Titel (Auswahl):

Alexandra Bergedick, Dirk Rohr,
Anja Wegener
Bilden mit Bildern
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4865-9

Wolf-Peter Szepansky
Souverän Seminare leiten
2., akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1798-3

Horst Siebert
Methoden für die Bildungsarbeit
4., akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1993-2

Stefanie Jütten, Ewelina Mania, Anne Strauch
Kompetenzerfassung in der Weiterbildung
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1974-1

Angela Venth, Jürgen Budde
Genderkompetenz für lebenslanges Lernen
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1978-9

Jörg Knoll
Lern- und Bildungsberatung
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1956-7

Beate Braun, Janine Hengst,
Ingmar Petersohn
Existenzgründung in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1959-8

Klaus Pehl
**Strategische Nutzung statistischer
Weiterbildungsdaten**
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1925-3

Matilde Grünhage-Monetti (Hg.)
**Interkulturelle Kompetenz in
der Zuwanderungsgesellschaft**
mit CD-ROM
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1920-8

Heidemarie Kullmann, Eva Seidel
Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter
2., akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1915-4

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/pp

Bestellungen unter
wbv.de

Perspektive Praxis

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernberatung und Diagnostik

**Modelle und Handlungsempfehlungen
für Grundbildung und Alphabetisierung**

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Manuela Hentschel/Thomas Jung

Korrektur: Susanne Kemmer

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 43/0040** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 43/0040

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlagfoto: Thinkstock

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5065-2 (Print)

ISBN 978-3-7639-5066-9 (E-Book)



Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen	7
 Einführung	
Lernen, Lernberatung und Diagnostik	13
<i>Joachim Ludwig</i>	
Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik	19
<i>Steffanie Schügl/Barbara Nienkemper</i>	
 Teil 1 – Förderdiagnostik und Kompetenzlevels	
Erwachsenengerechte Förderdiagnostik als Grundlage für Lernbegleitung	41
<i>Diana Zimper/Yvonne Dessinger</i>	
1. Ausgangssituation	41
2. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der lea.-Diagnostik	41
3. Anwendung des Verfahrens	49
Grundbildung für den Beruf	61
<i>Klaus-Jürgen Bunke</i>	
1. Praxisrelevante Erkenntnisse aus dem Modellvorhaben AlphaZ – Grundbildung für den Beruf.....	61
2. Lernberatung	62
3. Einsatz der Instrumente	64
4. Zusammenfassung	77
Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs.....	78
<i>Rüdiger-Philipp Rackwitz u.a.</i>	
1. Einleitung	78
2. Kenntnis der Lernvoraussetzungen	79
3. Grenzen der testbasierten Diagnostik	80
4. Entwicklung des Schriftspracherwerbs als konstruktiver Lernprozess	83
5. Dialogische Förderdiagnostik als Perspektive	85
6. Dialog etablieren.....	87
7. Vorstellung zweier Verfahren	90
8. Förderung im Schriftspracherwerb	100

Teil 2 – Lernberatung

Systemische Beratung von Lernenden	105
<i>Ute Jaehn-Niesert</i>	
1. Einleitung	105
2. Ein Beispiel aus der Praxis	106
3. Das Team als Konzept – Kommunikativer Austausch zwischen Kursleitenden und Beratenden	110
4. Grundlagen systemischer Beratung	114
5. Beratungsablauf	116
Lernberatung in der arbeitsbezogenen Grundbildung im Betrieb.....	129
<i>Karin Behlke</i>	
1. Einfacherbeitsplätze und Geringqualifizierte	130
2. Zielsetzungen, Strukturmerkmale und Lernberatungskonzeptionen	132
3. Lernberatung als dialogischer Prozess	137
4. Vom Lehrenden zum Lernberater	148
5. Schrittfolge im Beratungsprozess	149
Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten.....	152
<i>Joachim Ludwig</i>	
1. Lernbegründungen als Beratungsgegenstand.....	152
2. Anlässe für Lernberatung.....	157
3. Formen der Lernberatung	161
4. Verstehen und Beratung	165
5. Das Lernberatungskonzept VIVA	167
6. Lernberatung und gesellschaftliche Teilhabe	180
Literaturverzeichnis	181
Glossar	188
Editorische Notizen	192
Autorenporträts	193

Checklisten unter www.die-bonn.de/pp und wbv.de/artikel/43---0040

Vorbemerkungen

Lernberatung gehört zu den zentralen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lehr-/Lernprozess. Pädagogisches Handeln erschöpft sich schließlich nicht im Formulieren von Lernanforderungen – es fordert insbesondere die Unterstützung individueller Lernprozesse. Dies gilt nicht nur in der Erwachsenenbildung allgemein, sondern besonders auch im sensiblen Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung, der jüngst eine besondere öffentliche Aufmerksamkeit erfuhr – gesamtgesellschaftlich wie in Bildungspolitik und Wissenschaft. Für das in diesem Handlungsfeld tätige Personal liegen bislang zu wenig wissenschaftlich fundierte Konzepte und Methoden der Lernberatung vor. Diesen Bedarf deckt das vorliegende Buch in der Reihe „Perspektive Praxis“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) ab. Es legt einen mikrodidaktischen Fokus auf die Unterstützung der Lernprozesse und eignet sich damit für die Professionalisierung des pädagogischen Handelns.

Das DIE hat die Unterstützung von Inklusion als Teilhabe an gesellschaftlicher Entwicklung und an Lernmöglichkeiten im Lebenslauf zum Programm erhoben. Das 2010 in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ erschienene Buch „Inklusion und Weiterbildung“ hat hierzu reflexive Grundlagen gelegt. Ihm folgen praxisbezogene Handreichungen, die inklusionsförderliche oder -ermöglichende Praxen in der Breite des Feldes bekannt machen wollen. Den Anfang macht Joachim Ludwig, der Modelle und Handlungsempfehlungen für die Alphabetisierung und Grundbildung gesichtet, zusammengeführt und selbst entwickelt hat.

Der Leser findet eine Vielzahl theoretisch und empirisch begründeter Handlungskonzepte für die Praxis. Die Beiträge sind aus dem Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entwickelt worden. Erstmals werden Konzepte der Lernberatung beschrieben, die sich direkt auf die Lernbegründungen der Teilnehmenden beziehen und nicht nur auf das didaktische Arrangement. Einen wichtigen Teil der Lernberatung in Alphabetisierung und Grundbildung macht die Förderdiagnostik aus, die über gram-

matikalische und phonemische Probleme des Lernenden aufklärt. Der Einsatz diagnostischer Verfahren wird von vielen Lehrenden kritisch betrachtet. Hier werden Wege aufgezeigt, wie sich Diagnostik als Förderdiagnostik mit Lernberatungsprozessen verbinden lässt.

Der vorliegende Band führt zunächst in lerntheoretische Grundlagen zum Lernen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung ein und stellt dann – jeweils fokussierend auf Lernberatung und Förderdiagnostik – verschiedene Handlungsmodelle für die konkrete Arbeit von Lehrenden und Beratenden vor. Diese Modelle beziehen sich auf die sozial-gegenständliche Seite des Lernens (Förderdiagnostik und Lernberatung) und insbesondere auf die soziale Lern- und Lebenssituation der Kursteilnehmenden, einschließlich ihrer biografischen Erfahrungen (Lernberatung). Lernen hat eine gegenständliche, aber auch immer eine soziale Seite. Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung und darüber hinaus erhalten fundierte Anregungen für die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Praxis. Auch den in der Planung und Konzeption Tätigen gibt der Band Anregungen, denn Lernberatung und Förderdiagnostik benötigen verschiedene Ressourcen der Einrichtung – z.B. Beratende, Zeit und Räume.

Nachdem das Problem der Literacy Ende der 1970er Jahre auch in Deutschland wahrgenommen wurde, hat das DIE dies als kontinuierliche Herausforderung im wissenschaftlichen Diskurs präsent gehalten. Zukünftig erhöht der „alphamonitor“, eine systematische und auf Dauer angelegte Anbietererhebung des DIE, die Transparenz auf dem Markt der Anbieter in diesem Segment. Es wurden Forschungsprojekte durchgeführt, Lehr-/Lernmaterialien entwickelt und verbreitet sowie – zunehmend auch international – der weitere Verlauf der Entwicklung von Schriftsprach- und Grundbildungskompetenzen begleitet, untersucht und ausgewertet. Beispielhaft steht dafür das vom DIE mitentwickelte und evaluierte Lernspiel „Winterfest“, in dem neue Möglichkeiten der Ansprache und des Einübens von Bildungsinhalten geboten werden. Dieser Band erweitert diese mikrodidaktisch ausgerichteten Aktivitäten des Instituts um die Perspektiven der Lernberatung und Förderdiagnostik.

Monika Kil

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

Die für diesen Band in Form von Checklisten konzipierten und gestalteten Handlungsempfehlungen werden auch auf den Websites des DIE und des W. Bertelsmann Verlages zum kostenlosen Download zur Verfügung gestellt (→ www.die-bonn.de/pp und wbv.de/artikel/43---0040). Darüber hinaus finden sich im Buch zahlreiche Empfehlungen für eine weiterführende Lektüre sowie für online verfügbare Materialien, die in der täglichen Arbeit der Kursleitenden und Beratenden eingesetzt werden können.

Die in diesem Buch verwendeten Tätigkeits- und Berufsbezeichnungen sind, soweit gebräuchlich, geschlechtsneutral; sie schließen, auch wenn das grammatische Geschlecht Anderes signalisiert, immer beide Geschlechter mit ein. Ausgenommen hiervon sind personalisierte Fallbeispiele. Dies dient der besseren Lesbarkeit.

Einführung

Joachim Ludwig

Lernen, Lernberatung und Diagnostik

Menschen bei ihren erneuten Versuchen zu unterstützen, die Schriftsprache zu erwerben, ist die zentrale Herausforderung der Alphabetisierungsarbeit. Wie aber lässt sich das Erlernen der Schriftsprache erfolgreich fördern? *Lernberatung* auf der einen und *Diagnostik* auf der anderen Seite sind die professionellen Antworten auf diese Frage. Unterstützungsmaßnahmen aus diesen Bereichen werden immer dann besonders wichtig, wenn es im Kursalltag schwierig wird: Wenn Kursteilnehmende nur geringen oder keinen Lernerfolg haben, immer wieder dieselben Fehler machen, aber auch dann, wenn es Streit in der Kursgruppe gibt, wenn einzelne Teilnehmer ständig unpünktlich sind oder nur ganz selten ihre Übungsaufgaben machen. Auf den einzelnen Lernenden bezogene Förderung gehört zum didaktischen Selbstverständnis in der Alphabetisierungsarbeit, die durch eine lernerorientierte Kultur geprägt ist. Damit ist auf ein wichtiges Merkmal des hier verwendeten Lernberatungsbegriffs verwiesen.

DEFINITION

Lernberatung

Lernberatung bezieht sich auf ganz normale Lernprozesse wie sie in Alphabetisierungskursen und auch in anderen Bildungsveranstaltungen zu beobachten sind. Lernberatung wird hier nicht als Hilfe für lernschwache Menschen verstanden, sondern als eine didaktische Handlungsweise zur Unterstützung von Lernprozessen, in denen üblicherweise Schwierigkeiten auftreten.

Lernberatung auf der einen und Diagnostik auf der anderen Seite – dies erscheint vielen Kursleitenden auf den ersten Blick als ein Gegensatz: Lernberatung wird regelmäßig mit Vorstellungen des Förderns und Unterstützens verknüpft. Diagnostik hingegen wird als Prüfung, Test und Selektion verstanden. Viele Kursleitende setzen diagnostische Instrumente nicht ein, weil sie dadurch ihr Vertrauensverhältnis zu den Kursteilnehmenden gefährdet

sehen oder auch bei schlechten Diagnostikergebnissen den Verlust des ohnehin geringen Selbstbewusstseins bei Teilnehmern befürchten (→ Kap. Schügl/Nienkemper, S. 19).

Bei genauerer Betrachtung wird man feststellen, dass sich Lernberatung und Diagnostik nicht ausschließen, sondern durchaus ergänzen. Wird der Lernberatungsprozess genauer untersucht, zeigt sich nämlich, dass Diagnostik – soweit sie als Förderdiagnostik verstanden wird – Lernberatungsprozesse sehr gut unterstützen bzw. oft selbst eine Form von Lernberatung annehmen kann. Diagnostik wird dann für den Beratungsprozess hilfreich, wenn mit ihrer Unterstützung sprachsystematische Schwierigkeiten identifiziert, subjektiver Sinn und individuelle Ziele offen gelegt werden können, Vertrauen in der Gruppe herrscht und die Erfolgschancen realistisch sind. Eine wichtige Leistung der Diagnostik besteht auch darin, Lernfortschritte für die Lernenden sichtbar zu machen.

Die Beiträge dieses Bandes stellen verschiedene Diagnostikkonzepte, aber auch unterschiedliche Lernberatungsmodelle in der Alphabetisierungsarbeit vor. Die Leser können sich über mehrere Ansätze informieren und Konzeptkombinationen für die eigene Arbeit erstellen. Auf den nächsten Seiten wird das *Ergänzungsverhältnis von Lernberatung und Diagnostik* näher ausgeführt, das notwendig ist, um die Kombination der verschiedenen Konzepte zu ermöglichen. Es soll deutlich werden, in welcher Weise sich Lernberatung und Diagnostik in ihrem Wirken auf Lernprozesse ergänzen können. Die hier vorgestellten Methoden gehen unterschiedliche Wege bei der Unterstützung von Lernprozessen, haben aber einen gemeinsamen Ausgangspunkt: Lernen wird übereinstimmend als soziales Handeln begriffen, das von den Lehrenden verstanden werden kann. Auf dieser Basis kann es beraten und diagnostiziert werden.

Lehrende haben eine mehr oder weniger konkrete Vorstellung davon, wie Lernen abläuft. Diese Vorstellung, die auch Kursleitende in der Alphabetisierungsarbeit besitzen, beinhaltet Modelle vom Lernen. Die Wissenschaft entwickelt Lernmodelle. Diese werden, meist mit zeitlicher Verzögerung, in der Bildungspraxis aufgegriffen, modifiziert und dem Lehrhandeln zugrunde gelegt. – Dies gilt übrigens auch für das Lernhandeln der Lernenden: Als Lernende entwickeln wir subjektive Theorien über unser Lernen, über Erfolg

und Misserfolg. – Wie alle Modelle treffen die vom Lernen die Wirklichkeit des Lernens nicht vollständig, einzelne treffen vielleicht nicht einmal dessen Kern. Es gibt also konkurrierende Modelle, die das Lernen unterschiedlich „entwerfen“.

Ein Lernmodell ist für didaktisches Handeln erforderlich, weil die Eignung didaktischer Interventionen (das sind z.B. Erklärungen, Aufgabenstellungen, Fragestellungen, Hilfen etc.) und ihre potenzielle Wirkung wesentlich von der Art und Weise abhängt, wie Lernen verläuft. Darauf lassen Modelle Rückschlüsse zu. Nicht alle Lernmodelle legen dabei Lernberatung als eine geeignete didaktische Intervention nahe. Dagegen lässt sich Diagnostik in fast allen Lernmodellen anwenden. Die Skepsis gegenüber Diagnostik, wie sie im Kapitel von Schügl/Nienkemper beschrieben wird, hat insofern auch eine lerntheoretische Seite: Viele Lehrende sehen als lerntheoretische Grundlage der Diagnostik ein Lernmodell, mit dem sie sich nicht identifizieren können und welches das Lernen auf kognitive Leistungen reduziert.

Lernen kann unter vier verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet und verstanden werden:

1. Wer als Lehrender das Lernen der Kursteilnehmenden als einen *Informationsverarbeitungsprozess* versteht, der durch positive und negative Verstärkungen in Gang gesetzt und gesteuert werden kann, wird nicht auf Beratung zurückgreifen, sondern nach geeigneten Verstärkern suchen. In diesem *Reiz-Reaktions-Modell* des Lernens gilt Lernen als nicht direkt zugänglich. Interventionen können deshalb nur in Form des Reizes (Input) oder der Reaktion (Output) auf bestimmte (Nicht-) Lernleistungen erfolgen.
2. Wird Lernen als Folge von *Selbstwirksamkeitserwartungen* bzw. Ergebniserwartungen sowie als *Persönlichkeitseigenschaft* interpretiert, dann kommt der Lernberatung schon mehr Bedeutung zu. Lernberatung bietet hier die Chance, die individuellen Ressourcen und damit die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu stärken.
3. Wird Lernen als *kognitive Operation* verstanden, deren Gelingen von verschiedenen Faktoren abhängig ist, insbesondere von den angewendeten Lernstrategien, aber auch von der sozialen Situation, in der gelernt wird, dann erscheint Lernberatung als Unterstützungsmaßnahme eben-

falls erfolgversprechend. Es lassen sich einerseits die den kognitiven Operationen zugrunde liegenden Lernstrategien durch Beratung verbessern. Andererseits kann auch die Lernsituation reflektiert werden, die als soziale Kontextvariable das Lernen fördert oder behindert.

Bezogen auf diese ersten drei Modelle erhält die Lernberatung jeweils unterschiedliche Bedeutungen. Je stärker das Lernen als soziales Phänomen betrachtet wird, das Interaktionsbeziehungen umfasst, desto bedeutsamer wird die Lernberatung. Diagnostik lässt sich demgegenüber im Rahmen eines jeden Lernmodells praktizieren, weil sie auf Lernstandserhebung abzielt:

4. Lernen kann zudem auch als *soziales Handeln* modelliert werden, das zwei Seiten einer Medaille darstellt: eine gegenstandsbezogene Seite, auf der sich die Lernenden den Lerngegenstand erschließen, und eine Seite der sozialen Situiertheit, innerhalb der sich die Lernenden mit ihrer Lebenswelt austauschen, sich im Rahmen ihrer Biografie selbst verorten und auf der sie ihrem Lernprozess und dem Lerngegenstand eine individuelle Bedeutung zumessen. Auf dieser sozialen Seite des Lernens entstehen im Austausch mit der umgebenden sozialen Welt Interessen und Motive für das Lernen oder eben gegen das Lernen. Keine Seite kommt in diesem Modell ohne die andere aus. Die Auseinandersetzung mit der Struktur des Lerngegenstands „Schriftsprache“ mit seinen phonetischen Differenzierungen und den orthografischen Regeln setzt sowohl die Bedeutsamkeit für diese Kulturtechnik und das Lerninteresse an diesem Lernprojekt voraus als auch eine soziale Situation, die das Lernen möglich macht. Sozialität ist in diesem Modell nicht nur eine Kontextvariable für das Lernen, sondern charakterisiert das Lernen in seinem Gegenstand, seiner Form und seinem Verlauf.

Für dieses auf sozialen Beziehungen basierende Lernmodell stellt die Lernberatung eine besonders interessante Unterstützungsform dar, weil sie die sozialen Seiten des Lernens reflektieren kann. Wichtig ist hierbei aber, dass sich die soziale Seite des Lernens nur im Verhältnis zum Lerngegenstand begreifen lässt. Wie weit jemand in die sprachsystematischen Differenzie-

rungen vordringt, steht im Kontext seiner sozialen Stellung, die das Eintauchen in den Lerngegenstand erschwert oder erleichtert. Umgekehrt hat die Aneignung der Kulturtechnik „Schriftsprache“ Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen, die sich ändern, wenn sich die Kursteilnehmenden lernend verändern oder aber auch scheitern. Im Lernprozess kann es auf beiden Seiten Schwierigkeiten geben und Unterstützung erforderlich werden – sowohl auf der gegenständlichen als auch auf der sozialen Seite. Die Förderdiagnostik kann die gegenständliche Seite der Aneignung des Lerngegenstands für Lernende und Lehrende transparent machen, indem die diagnostizierten Ergebnisse besprochen, reflektiert und in den Beratungsprozess einbezogen werden. Lernberatung zielt mehr auf die soziale Seite des Lernprozesses. Förderdiagnostik und Lernberatung haben somit gleichermaßen Auswirkungen auf das Unterstützungshandeln der Lehrenden.

Mit den hier skizzierten vier Lernmodellen soll deutlich werden, dass sich die Lernberatung – je nach zugrunde liegendem Lernmodell – auf unterschiedliche Modelle des Lernens bezieht. Dabei handelt es sich aber immer um Lernmodelle, die die sozialen Beziehungen im Lernen berücksichtigen. Die Bedeutung der sozialen Kontexte steigt vom zweiten zum vierten Modell an. Am stärksten ausgeprägt ist sie beim vierten Modell, das sich wiederum in sehr unterschiedliche Varianten untergliedern lässt. Mit der unterschiedlichen Bedeutung des sozialen Kontextes für das Lernen verändert sich zugleich das Lernen als Gegenstand der Lernberatung. Dies wird in den verschiedenen Lernberatungskonzepten deutlich, die in diesem Band vorgestellt werden. Sie setzen je nach zugrunde liegendem Lernmodell unterschiedliche Beratungsschwerpunkte.

Die Leser haben durch diese Vielfalt die Möglichkeit, ihr eigenes Lernmodell zu reflektieren und die für sie passenden Lernberatungskonzepte auszuwählen oder auch zu kombinieren. Eine Kombination von Lernberatung und Diagnostik bietet sich aber immer an.

Ein besonderes Problem in der Alphabetisierungsarbeit – aber nicht nur dort – stellen Lerninteressen, Lernmotive und Motivationen dar. Das ist besonders dann der Fall, wenn Teilnehmende von Dritten „geschickt“ werden. Aber auch an vielen anderen Stellen des Lernprozesses können diese (ver-)schwinden. Damit stellt sich im Rahmen eines Lernmodells die

Frage, wann jemand überhaupt zu lernen beginnt. Die Lernmodelle geben darauf unterschiedliche Antworten: Für die einen liegt der Antrieb zum Lernen in einem naturgegebenen Gleichgewichtsmodell. Wenn das Gleichgewicht von Lust und Unlust aus der Balance gerät oder bestimmte Bedürfnisse aufgrund fehlender Fähigkeiten nicht realisiert werden können, dann setzt Lernen ein, um das Gleichgewicht wieder herzustellen. In diesem Modell werden die Lernenden als Träger von Dispositionsbündeln verstanden.

Andere Modelle sehen die Motivation zum Lernen im individuellen Nutzen verankert, den jemand für seine zukünftige Handlungsfähigkeit erwirbt. In diesem Modell wird der rational entscheidende Lernende fokussiert. Schließlich existieren auch Lernmodelle, die Lernen als eine Handlungsweise verstehen, die auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zielt. Im Unterschied zum individuellen Nutzen bezieht sich dieses Lernmodell auf das wechselseitige Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Teilhabe ist insbesondere für die Menschen wichtig, die soziale Kulturtechniken (wie die Schriftsprache) und andere, eher technische Kulturtechniken (Arbeit mit Computern, Umgang mit neuen Medien etc.) beherrschen. Wer bei der Aneignung dieser Kulturtechniken keinen Erfolg hat, läuft Gefahr, von der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden. Dieser Zusammenhang produziert Ängste und hat maßgebliche Auswirkungen auf die Entwicklung der Lerninteressen und des Lernverlaufs (Ludwig 2012).

Wer Lernen als soziale Handlung versteht und entsprechende Lernberatungskonzepte nutzt, kann sich solchen Ängsten und auch Interessen verstehend nähern und die Aneignungsweisen des Lerngegenstands (erschlossen durch Diagnostik) zusammen mit den Lernenden in ihrem sozialen Kontext reflektieren und verändern. Die folgenden Kapitel liefern eine Fülle an praktischen Vorschlägen für Lernberatung und Diagnostik.



Lektüreempfehlungen

- Engeström, Y. (1999): Lernen durch Expansion. Marburg
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge/New York

Steffanie Schügl/Barbara Nienkemper

Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik

1. Einleitung

In der Alphabetisierung und Grundbildung sowie in anderen Bereichen der Weiterbildung wird Diagnostik eingesetzt, um die Kompetenzen der Lernenden festzustellen. Für Lehrende ist der Einsatz von Diagnostik aber oftmals ambivalent: Viele Lehrende möchten den Teilnehmenden keine Tests zumuten, um den Lehr-/Lernprozess nicht zu gefährden. Begründungen dafür können ebenso negative Vorerfahrungen der Lernenden mit Diagnostik sein wie die Befürchtung der Lehrenden, das Vertrauen der Lernenden zu verlieren. Dabei können Tests und andere diagnostische Instrumente sowohl Lehrenden als auch Lernenden wichtige Hinweise über den Lernstand geben und – richtig eingesetzt – die Lernenden motivieren und intensiv in den eigenen Lernprozess einbeziehen. Die Bedingungen einer solchen gelingenden Diagnostik, d.h. das *diagnostische Setting*, sind Gegenstand dieses Kapitels.

Wir möchten hier die Schlussfolgerungen aus zwei Studien vorstellen, die sich mit der Feststellung von Kompetenzen Erwachsener in der Praxis befassen haben. Dabei werden wir sowohl die Perspektive der Lehrenden als auch die Sicht der Teilnehmenden in den Blick nehmen. Zunächst wird aufgezeigt, worin mögliche Vorbehalte gegenüber dem Einsatz von Diagnostik bestehen. Um zu einer reflektierten Position gegenüber diesem Thema zu kommen, ist es für die Lehrkräfte wichtig, zunächst folgende Fragen zu klären:

CHECKLISTE 1

**Selbstreflexion des Lehrenden**

- Finde ich die Diagnostik, die in meiner Bildungseinrichtung angewandt wird, hilfreich? Oder sollte ich grundsätzlich nach anderen diagnostischen Methoden suchen?
- Unter welchen Voraussetzungen bin ich als Lehrkraft mit Diagnostik einverstanden?
- Wie rechtfertige ich zurzeit den Einsatz oder Nicht-Einsatz von Diagnostik?
- Welche Veränderungen in der bisher angewandten Diagnostik kann ich mir vorstellen?
- Habe ich eigene Vorbehalte gegenüber der Anwendung von Diagnostik?
- Welche pädagogischen Gründe sprechen (dennoch) für den Einsatz von Diagnostik?
- Worin sind die Widerstände der Teilnehmenden möglicherweise begründet?
- Wird die Diagnostik, die ich einzusetzen plane, den Teilnehmenden gerecht?

Um die Reflexion der eigenen Diagnosepraxis zu unterstützen, stellen wir die Dimensionen vor, die unterschiedliche diagnostische Settings charakterisieren. Vor dem Einsatz von Diagnostik müssen Lehrende entscheiden, welche Ausprägungen diese Dimensionen für ihr diagnostisches Setting annehmen sollen. In drei kurzen Checklisten werden Fragen formuliert, die nützlich sind, um die einzelnen Entscheidungen systematisch zu treffen bzw. getroffene Entscheidungen zu überprüfen. Abschließend werden konkrete Handlungsempfehlungen für die erwachsenengerechte Gestaltung des diagnostischen Settings in der Alphabetisierung und Grundbildung gegeben und wiederum in kurzen Checklisten dargestellt.

2. Gelingende Diagnostik

Diagnostische Settings bergen die Gefahr, dass sie bei den Beteiligten negative Assoziationen zu früheren Prüfungssituationen provozieren. Tests rufen die unterschiedlichsten Erinnerungen wieder hervor: Das Sitzenbleiben in der Schule, das Durchfallen in einer ausbildungsrelevanten Prüfung oder die Ablehnung im Bewerbungsverfahren für den erhofften Arbeitsplatz.

Gerade Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten haben besonders vielfältige und einschneidende Erfahrungen mit Test- und Prüfungssituationen gemacht. Daher erleben sie zuweilen auch alltägliche Anforderungen zum Lesen oder Schreiben als beängstigende Testsituationen.

BEISPIEL

Eine Kursteilnehmerin berichtet: „Ich hatte panische Angst, vor meiner Klasse vorzulesen. Weil ich natürlich von meiner alten Klasse gezeichnet war. Weil die da immer zwischengerufen haben. Und natürlich, kaum war ich den ersten Tag im Berufsbildungswerk, ich musste vorlesen und hab ne fürchterliche Panik gehabt. Ich hab mich nicht getraut. Ich hob das Buch, bis mich keiner mehr sehen konnte. Mein Glücksbringer auf dem Schoß. Und dann hab ich natürlich versucht zu lesen. Aber ich hatte Schweißperlen auf der Stirn.“

Begründet ist die Angst, Fehler zu machen, meist durch die Angst vor sozialer Ausgrenzung. Durch diese Angst ausgelöste (Denk-)Blockaden können falsche Testergebnisse zur Folge haben und das erneute Defiziterleben kann die Angst vor ähnlichen Situationen verstärken. Im schlimmsten Fall führt dieser Kreislauf dazu, dass die Personen starke Abneigungen gegenüber Testsituationen entwickeln und sie sogar vermeiden.

BEISPIEL

Ein Betroffener berichtet von seiner theoretischen Führerscheinprüfung: „Und da habe ich am Abend Schiss bekommen. Weil, [...] du musst das dann ja aus dem Kopf wissen. Die ganzen Schilder und Rechts-vor-Links und so. Du darfst ja keinen Fehler machen [...]. Ich stand vor dieser Prüfungshalle, da wo die Leute drinsäßen und hätte da nur reingehen brauchen. Ich stand vor der Tür, da waren schon Leute drin. Ich sag, du gehst nicht, wenn du jetzt durchfällst, ne? Die lachen dich alle aus, und die alle haben bestanden und du gehst als einziger Prolet raus [...]. Habe ich denn gedacht und bin nach Hause gefahren.“

Vor diesem Hintergrund ist es nur folgerichtig, wenn Lehrende ihre Teilnehmenden vor weiteren negativen Lernerfahrungen bewahren möchten. Eine Diagnostik, die ohne weitere Erläuterung eingefordert wird und die

Lerninteressen der Teilnehmenden nicht berücksichtigt, wird von den Lehrenden zu Recht als eine Zumutung empfunden. Gerade in der Alphabetisierungsarbeit ist das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Teilnehmenden entscheidend für den Lernprozess (→ S. 34). Wird allerdings in der Folge der Einsatz jeglicher Diagnostik unterlassen, so wird damit auch die Chance auf eine individuelle und passgenaue Förderung von Teilnehmenden reduziert. Es ist daher hilfreich, die verschiedenen Bedingungen, unter denen Diagnostik stattfindet, zu kennen und zu reflektieren, um über den Einsatz (oder Nicht-Einsatz) von Diagnostik in der eigenen Unterrichtspraxis sachgerecht entscheiden zu können.

3. Ziele und Rahmenbedingungen

Die Bedingungen, unter denen Diagnostik stattfindet, werden auch als diagnostisches Setting bezeichnet. Um dieses diagnostische Setting zu erfassen und zu beschreiben, haben Dluzak, Heinemann und Grotlüschen (2009) „Dimensionen der Diagnostik“ formuliert, die im Rahmen der Bremer Feldstudie (Schügl 2010) ergänzt wurden.

WISSENSWERT

Bremer Feldstudie

Die Feldstudie trägt den Titel „Feststellung von Kompetenzen Erwachsener in außerbetrieblichen Kontexten in Bremen“. Es handelt sich um eine Diplomarbeit, die an der Universität Bremen durchgeführt wurde. Sie untersucht die Praxis in 24 mit der Kompetenzdiagnostik Erwachsener befassten Einrichtungen in Bremen.

<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2010/09/Kompetenzfeststellung-Bremen-2010.pdf>



Mithilfe der in dieser Studie entwickelten Dimensionen kann jedes diagnostische Verfahren umfassend beschrieben und damit auf seine Zweckmäßigkeit und Angemessenheit hin überprüft werden. In Tabelle 1 sind die zu unterscheidenden *Dimensionen* von Diagnostik aufgeführt.

Dimension	Erläuterung
Intention	Welches Ziel wird mit der Diagnostik verfolgt?
Zeitpunkt	Wann findet die Diagnostik statt?
Bewertungsfokus	Wird der Lernprozess oder das Lernergebnis beurteilt?
Bezugsnorm	An welchem Maßstab wird die Leistung bemessen, womit wird die Leistung verglichen?
Bezugssystem	Gibt es vorgegebene Kategorien, Skalierungen oder Referenzsysteme, an denen sich die Bewertung orientiert?
Orientierung	Ist die Diagnostik anforderungsorientiert oder entwicklungsorientiert?
Urteilsinstanz	Wer beurteilt die Leistung?
Entscheidungsinstanz	Wer entscheidet darüber, wie die Ergebnisse der Diagnostik verwendet werden?
Konsequenzen	Welche Folgen ergeben sich aus der Diagnostik für die Teilnehmenden?
Datenverbleib	Wo verbleiben die Ergebnisse der Diagnostik?

Tabelle 1: Dimensionen der Diagnostik

Im Folgenden möchten wir die einzelnen Dimensionen näher erläutern.

- Das diagnostische Setting wird maßgeblich durch die *Intention* der Diagnostik bestimmt, die den Zweck bzw. das *Ziel* beschreibt, das mit der Diagnostik verfolgt wird. So kann Diagnostik stattfinden, um die besten Kandidaten für einen Lehrgang zu ermitteln (Intention „Auswahl/Eignungsfeststellung“) oder den Lernfortschritt zu überprüfen. Diagnostik kann ebenso eingesetzt werden, um festzustellen, welchen Förderbedarf Teilnehmende in einem Lehrgang haben (Intention „Förderung/Kompetenzentwicklung“) wie auch Grundlage einer Selbstbilanzierung im Rahmen einer beruflichen oder persönlichen Orientierung sein (Intention „Orientierung/Kompetenzbilanzierung“). Diagnostik dient ferner dazu, eine Befähigung auszudrücken, um eine „staatliche Anerkennung“ erteilen zu können oder eine allgemeine „abschließende Beurteilung“, die keine Berechtigung einschließt, zu erstellen. Das „Ziel“ bzw. die „Intention“ hat maßgeb-

liche Auswirkungen auf die weiteren Dimensionen des diagnostischen Settings.

- Die Dimension *Zeitpunkt* beschreibt, ob die Diagnostik vor, zu Beginn, im Verlauf und/oder zum Abschluss einer Veranstaltung oder Maßnahme stattfindet.
- Von Bedeutung ist auch der *Bewertungsfokus*: Wird nur das Lernergebnis oder der gesamte Lernprozess bewertet? Davon hängt z.B. ab, ob nur einmalig oder mehrmals getestet werden sollte.
- Die *Bezugsnorm* drückt aus, an welchen Maßstäben die Leistung gemessen wird – am eigenen Lernfortschritt der Teilnehmenden (individuell), der Leistung im Vergleich zu einer Gruppe bzw. der Klasse (sozial) oder anhand definierter Kriterien, die erfüllt oder nicht erfüllt werden (kriterienbezogen/sachlich).
- Auch die Frage, ob bzw. an welchen *Bezugs- oder Referenzsystemen* sich die Beurteilung orientiert, spielt eine Rolle: Liegt die Beurteilung in meinem eigenen Erfahrungswissen begründet oder beziehe ich andere Kriterien mit ein, wie z.B. die schulischen Bildungsstandards, Standards des Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife, Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) oder andere?
- Die Dimension *Anforderungs-/Entwicklungsorientierung* beschreibt, ob das Verfahren die Leistungen anhand definierter Anforderungen erfasst oder ob es bewusst auf vorgegebene Kategorien der Bewertung verzichtet, um alle Kompetenzen jenseits etwaiger Anforderungen zu erfassen und damit eine Ressourcenorientierung auszudrücken.
- Verfahren der Kompetenzfeststellung beziehen verschiedene Perspektiven (*Urteilsinstanzen*) ein, wie die Fremdbeurteilung (durch externe Prüfende sowie die Lehrenden), die Selbstbeurteilung (durch die Teilnehmenden selbst) oder die Peer-Beurteilung (durch andere Teilnehmende, durch Kolleginnen und Kollegen, durch die Freundin oder den Freund, durch die Partnerin oder den Partner).
- Die *Entscheidungsinstanz* bzw. Entscheidungshoheit beschreibt, wer über die Konsequenzen entscheidet, die aus den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung resultieren. Dies betrifft also die weiteren Schritte,

wie z.B. die Teilnahme an einer Umschulung. Diese Instanz können die Teilnehmenden selbst, die diagnostizierende Einrichtung oder Dritte (der Kostenträger wie z.B. die Agentur für Arbeit oder der Arbeitgeber) sein.

- Die Frage nach den *Konsequenzen* beschreibt, inwiefern das Ergebnis der Diagnostik eine Selektion (Empfehlung/Ablehnung) oder eine Förderung (individuelle Unterstützung) für die Teilnehmenden zur Folge hat.
- Verschieden ist auch der Umgang mit den Daten der Kompetenzfeststellung bzw. der *Datenverbleib*: Liegt die Datenhoheit bei den Teilnehmenden, der diagnostizierenden Institution oder dem Kostenträger?
- An zwei Beispielen soll nun die systematische Unterscheidung von diagnostischen Settings mit Hilfe der beschriebenen Dimensionen näher veranschaulicht werden:

BEISPIEL

Beispiel 1

Kennzeichen „*selektiv, ergebnis- und anforderungsorientiert*“

Soll geprüft werden, ob eine Kandidatin oder ein Kandidat eine staatliche Anerkennung erhalten kann, werden die Leistungen anhand vorgegebener Anforderungen (Anforderungsorientierung) gemessen, die sich i.d.R. auf festgesetzte Maßstäbe (Kriterien) beziehen (kriterienbezogen). Ausschlaggebend ist häufig nur die Prüfungsleistung. Der Schwerpunkt der Bewertung liegt auf dem Lernergebnis bzw. dem „Output“ und die Beurteilung erfolgt oftmals durch externe Prüfende (Fremdbeurteilung). Die Prüflinge erhalten ein Zeugnis mit Noten, aber oftmals ohne Angaben darüber, wie die einzelnen Aufgaben bewertet wurden, denn ein Lerngewinn, z.B. durch eine Rückmeldung zur Bearbeitung der Aufgaben, ist nicht beabsichtigt (Datenhoheit bei der Institution, geringe Transparenz der Leistungsbewertung). Dieses Verfahren ist selektiv – es wählt diejenigen aus, die entsprechende Anforderungen erfüllen. Der Prüfling erfährt lediglich, ob er bestanden hat oder durchgefallen ist. Bei Bestehen ist noch bedeutsam, mit welchem Erfolg die Prüfung abgelegt wurde; davon hängt nun die Entscheidungsfreiheit für die nächsten Schritte ab, die Entscheidungsinstanz aber liegt beim Prüfling.

Beispiel 2

Kennzeichen „*entwicklungs-, prozess- und ressourcenorientiert*“

Der gegenüberliegende Eckpunkt wird durch entwicklungsorientierte Verfahren wie z.B. den ProfilPASS gesetzt. Charakteristische Merkmale sind hier die Selbstbeurteilung durch die Teilnehmenden und der bewusste Verzicht auf vorgegebene Anforderungen. Betrachtet werden nicht nur die Ergebnisse, sondern auch der (Lern-/Entwicklungs-)Prozess. Beurteilungsmaßstab ist die individuelle Entwicklung, wenn auch davon auszugehen ist, dass die Teilnehmenden ihre Leistungen an den Leistungen der anderen oder festgesetzten Kriterien messen, um sie einordnen zu können. Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung bleiben in ihrer Hand (Datenhoheit bei den Teilnehmenden), sie entscheiden, ob und wem sie Einblick gewähren und welche Konsequenzen sie aus den Ergebnissen ziehen (Entscheidungshoheit bei den Teilnehmenden). Damit ist das Verfahren auch „subjektorientiert“ – die Zuständigkeit über die eigenen Daten und den eigenen (Lern-/Entwicklungs-)Prozess liegt in den Händen der Teilnehmenden. Konsequenzen sind die persönliche Orientierung und Entwicklung sowie die Ermittlung von eigenem Weiterbildungsbedarf.

Die meisten diagnostischen Verfahren setzen sowohl anforderungs- als auch entwicklungsorientierte Elemente ein. Anforderungsorientierung und Förderung sind kein Gegensatz, denn ein Verfahren kann sowohl anforderungsorientiert sein als auch zu Förderzwecken eingesetzt werden. Dabei wird die Leistung aufgrund gegebener Anforderungen beurteilt, um darauf aufbauend gezielt fördern zu können.

Die „Bremer Feldstudie“ zeigt, dass die meisten Lehrenden nicht auf vorhandene, standardisierte diagnostische Verfahren zurückgreifen, sondern eigene Instrumente zusammenstellen, z.B. aus Lehrbüchern oder Unterrichtsmaterialien (Schügl 2010). Dabei bemängeln sie, dass kaum Tests zur Verfügung stehen, die ihrer Zielgruppe gerecht werden: Meist sind die Tests zu lang, zu schwer oder sprechen Grundschüler an. Die Prüfenden setzen außerdem vielfältige Methoden ein wie Portfolios, Lerntagebücher sowie Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen. Mit diesen Instrumenten können sie besser auf ihre Teilnehmenden eingehen und sie an der Diagnostik beteiligen. Auf der praktischen Ebene wenden viele Lehrende also vielfach bereits teilnehmergerechtes Prüfen an. Nachteilig wirkt sich jedoch aus, dass intern entwickelte Verfahren von großer Intransparenz für Teilnehmende wie für Prüfende, die auf Ergebnisse der Diagnostik zu-

rückgreifen möchten, sind. Auch die Qualität der Verfahren kann sehr unterschiedlich sein.

Die im folgenden Abschnitt vorgestellten Checklisten sollen daher Hilfestellung bei der Entscheidung für ein diagnostisches Setting an die Hand geben sowie die Kennzeichen eines bereits angewandten Verfahrens offenzulegen helfen.

4. Auswahl des Diagnostikverfahrens

Gerade dann, wenn Unsicherheit darüber besteht, ob überhaupt ein Verfahren der Kompetenzfeststellung eingesetzt werden soll, kann die Reflexion des diagnostischen Settings hilfreich sein. Die Reflexion dient der Überprüfung ihrer

- *Angemessenheit und Kohärenz*
Übereinstimmung der Ziele der Diagnostik und der Vorgehensweise, die sich in der jeweiligen „Frage zur Reflexion“ ausdrückt
- *Legitimation*
Begründung der Diagnostik, auch vor dem Hintergrund zunehmender Forderungen nach Qualitätsstandards für Verfahren der Kompetenzfeststellung
- *Anschlussfähigkeit*
der Vergleichbarkeit und Anerkennung der Ergebnisse

Mithilfe der folgenden Checklisten kann das angewendete Verfahren differenziert betrachtet werden nach *Zielsetzung*, *Leistungsbeurteilung* und *Konsequenzen*.



CHECKLISTE 2

Reflexion des diagnostischen Settings – Zielsetzung

Frage zur Reflexion	Antwort (Mehrfachnennungen möglich)	Bemerkungen
Welches Ziel verfolge ich mit der Diagnostik?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Auswahl/Eignung ○ Einstufung/Platzierung ○ Förderung/Kompetenzentwicklung ○ Überprüfung des Lernfortschritts ○ Orientierung/Kompetenzbilanzierung ○ Lernberatung ○ Berufsberatung ○ Abschließende Beurteilung (z.B. zur Erteilung einer Teilnahme-Bescheinigung) ○ Erteilung einer Zertifizierung ○ Erteilung einer staatlichen Anerkennung 	



CHECKLISTE 3

Reflexion des diagnostischen Settings – Leistungsbeurteilung

Frage zur Reflexion	Antwort (Mehrfachnennungen möglich)	Bemerkungen
Wann findet die Diagnostik statt?	<ul style="list-style-type: none"> ○ vor einer Maßnahme/Veranstaltung ○ zu Beginn ○ im Verlauf ○ am Ende 	
Ich beurteile ...	<ul style="list-style-type: none"> ○ das Lernergebnis ○ oder/und ich beziehe den Lern- oder Entwicklungsprozess der Teilnehmenden mit ein 	
Ich vergleiche die Leistung der Teilnehmenden	<ul style="list-style-type: none"> ○ mit der Leistung der Gesamt-Gruppe ○ mit dem Lernfortschritt der/des Teilnehmenden ○ anhand definierter Beurteilungskriterien (sind diese erfüllt oder nicht erfüllt?) 	
Verfolge ich einen Ressourcenansatz?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mein Schwerpunkt liegt in der Ermittlung der Stärken/Ressourcen der Teilnehmenden. ○ Ich fokussiere die Defizite/nicht vorhandenen Kenntnisse. 	

Fortsetzung Checkliste 3

Verfolge ich eine anforderungs- oder eine entwicklungsorientierte Zielsetzung?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ich formuliere Kompetenzen in Relation zu Anforderungen einer Tätigkeit. ○ Ich fokussiere die individuelle Entwicklung und deren Reflexion durch die Teilnehmenden. 	
An welchen Beurteilungskriterien orientiere ich mich?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ich lege meiner Bewertung Kriterien zugrunde. ○ Ich bewerte frei und ohne Vorgaben. 	
Auf welches Referenzsystem beziehen sich die Beurteilungskriterien?	<ul style="list-style-type: none"> ○ schulische Bildungsstandards ○ Ausbildungsrahmenplan (nennen) ○ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen GER ○ Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit ○ Andere (nennen) ○ Ich ergänze die vorgegebenen mit eigenen oder institutionsinternen Beurteilungskriterien. ○ Ich habe eigene Kriterien entwickelt, an denen ich meine Diagnostik orientiere. ○ Ich begründe meine Bewertung auf meinem Erfahrungswissen und wende keine Vorgaben oder eigene Kriterien an. 	
Werden Leistungspunkte vergeben?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn ja, welche? (ECTS, ECVET) 	
Wer beurteilt die Leistung?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Selbsteinschätzung durch Teilnehmende ○ Fremdeinschätzung durch Prüfende (intern: lehrende o. begleitende Person; extern: externe Prüfende, PC-gestütztes Setting) ○ Fremdeinschätzung durch Peers (Kolleginnen und Kollegen, Gruppenmitglieder etc.) 	

CHECKLISTE 4



Reflexion des diagnostischen Settings – Konsequenzen

Frage zur Reflexion	Antwort (Mehrfachnennungen möglich)	Bemerkungen
Wer entscheidet über die Konsequenzen der Diagnostik?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teilnehmende ○ prüfende Institution ○ Kostenträger (Bundesagentur für Arbeit BA, Arbeitgeber) ○ weitere (nennen) 	
Welche Folgen für die Teilnehmenden resultieren aus der Diagnostik?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ausschluss oder Zulassung ○ Anpassung der Lernangebote für Teilnehmende ○ Feststellung von Weiterbildungs-/Kompetenzentwicklungsbedarf ○ persönliche Orientierung ○ Erwerb eines Zertifikats oder einer Berechtigung ○ finanzielle Konsequenzen ○ weitere (nennen) 	
Ich dokumentiere die Leistungsbeurteilung ...	<ul style="list-style-type: none"> ○ im Anschluss an jede im Verlauf durchgeführte Diagnostik ○ einmalig zum Abschluss ○ gar nicht 	
Wer bekommt die Daten?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Teilnehmende ○ prüfende Institution ○ Kostenträger (Bundesagentur für Arbeit BA, Arbeitgeber) ○ weitere (nennen) 	
Einsatz von Feedback	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gibt es eine Rückmeldung über die Ergebnisse an die Teilnehmenden? 	
Art des Feedback	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wie (im Gespräch, schriftlich)? 	

Anhand dieser Checklisten können Lehrende ihr diagnostisches Verfahren reflektieren und daraufhin überprüfen, inwieweit es der Zielsetzung entspricht. So können sie herausfinden, wie die Diagnostik legitimiert werden kann und ob sie anschlussfähig an andere Verfahren ist. In ihrer Gesamtheit können die Checklisten auf alle Verfahren der Kompetenzfeststellung bezo-

gen werden. Für die Unterrichtspraxis geben sie wertvolle Hinweise bei der Beantwortung der Frage, ob das eigene pädagogische Handeln den erwachsenen Kursteilnehmenden gerecht wird: Erwachsenengerechte Diagnostik bezieht die Teilnehmenden ein. Das ist entscheidend.

5. Durchführung der Diagnostik

Das Gelingen von Diagnostik in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, d.h. die Förderung des individuellen Lernprozesses durch die prozessbegleitende Erhebung des Lernstands, ist unter anderem entscheidend abhängig von der Akzeptanz, die die Teilnehmenden für das Verfahren aufbringen. In der an der Universität Hamburg durchgeführten *Akzeptanzstudie* wurden Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten zu ihren Erfahrungen mit diagnostischen Situationen befragt.

WISSENSWERT

Akzeptanzstudie

Die Akzeptanzstudie ist eine an der Universität Hamburg durchgeführte Studie zu den Gelingensbedingungen einer erwachsenengerechten Diagnostik in der Alphabetisierung.

<http://epb.uni-hamburg.de/de/node/2750>



Die Ergebnisse dieser Befragung lassen Schlussfolgerungen zur Frage zu, welche pädagogischen Handlungsweisen im Zusammenhang mit Diagnostik in der Alphabetisierung von erwachsenen Lernenden positiv angenommen werden. Die Begründungen, warum Lernende eine Diagnostik akzeptieren, lassen sich in drei Kategorien zusammenfassen:

- subjektive Relevanz
- Erfolgswahrscheinlichkeit
- Vertrauen

Subjektive Relevanz

Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten akzeptieren eine Diagnostik insbesondere dann, wenn ein subjektiv relevantes Ziel mit der Diagnostik verbunden wird. Eine erwachsenengerechte Diagnostik überprüft das Erreichen individueller Lernziele und zeigt Fortschritte auf diesem Weg auf. Lernziele konkretisieren oder verändern sich im Lernprozess. Diagnostik verfolgt dabei die Absicht, die individuellen Lernziele der Teilnehmenden zu unterstützen, indem sie vorhandene Kompetenzen zuverlässig feststellt und passende Anknüpfungspunkte für das weitere Lernen aufzeigt. Wird die Diagnostik diesem Anspruch gerecht, dann ist es wahrscheinlich, dass die Lernenden die diagnostischen Instrumente und Verfahren akzeptieren und darüber hinaus in ihrem Lernprozess erfolgreich sind. Die Relevanz von individuell-lebensweltbezogenen Themen wurde von den Befragten im Zusammenhang mit Fragen zur Diagnostik zwar nicht explizit genannt, aber deren Bedeutsamkeit in Bezug auf die Förderung des Lernens ist in der Erwachsenenbildung vielfach empirisch belegt (Grotluschen 2003; Grell 2006).

Diagnostik wird für die Lernenden subjektiv relevant, wenn Sie als Lehrender wie folgt vorgehen:

CHECKLISTE 5



So wird die Situation für die Lernenden relevant

- Klären Sie gemeinsam mit den Lernenden, zu welchem Zeitpunkt eine Überprüfung des Lernstands förderlich für den Lernprozess ist.
- Wählen Sie ein diagnostisches Verfahren mit individuell-lebensweltbezogenen Themen.
- Dokumentieren Sie das Diagnoseergebnis.
- Geben Sie den Lernenden eine individuelle Rückmeldung zu ihrem jeweiligen Lernstand.
- Vergleichen Sie dabei das Ergebnis mit früheren Leistungen der Lernenden, damit die Entwicklung im Lernprozess sichtbar wird.
- Besprechen Sie die nächsten Lernziele jedes Lernenden in einem beratenden Gespräch und halten Sie diese gemeinsam fest.
- Wählen Sie das weitere Lernangebot passend zum individuellen Lernstand aus.

Erfolgswahrscheinlichkeit

Weitere Begründungen für die Akzeptanz von Diagnostik ergeben sich aus der Selbst- und Situationseinschätzung des Teilnehmenden, dass das Ergebnis der Diagnostik kein Misserfolg sein wird.

Rückmeldungen von Lehrenden über individuelle Stärken der Lernenden werden sehr positiv erlebt und fördern das Selbstbild sowie ihre Selbsteinschätzung. Eine erwachsenengerechte Diagnostik sollte demnach ein inhaltliches Feedback (in Bezug auf die Schriftsprachkompetenz) enthalten, in dem den Lernenden in geeigneter Weise zurückgemeldet wird, welche Fortschritte sie im Lernprozess bereits gemacht haben und welche Aspekte des Lernens als nächstes für sie in Betracht kommen. Bestenfalls werden zukünftige individuelle Lernziele gemeinsam vereinbart.

Zeitdruck bei der Bearbeitung der Aufgaben provoziert eine ablehnende Haltung gegenüber der Diagnostik. Positiv erlebt hingegen werden von den Befragten Aufgaben, die am individuellen Kenntnisstand ansetzen. Während Überforderung bei den Lernenden zu Leistungsdruck führt, kann Unterforderung zur Folge haben, dass sie sich nicht ernst genommen fühlen. In der Alphabetisierung erwachsenengerecht zu diagnostizieren bedeutet demnach auch, fachdidaktisches Wissen zum Schriftspracherwerb anzuwenden, um binnendifferenziert testen zu können.

Lernende haben weniger Angst vor Misserfolg, wenn Sie als Lehrender bei der Durchführung von Diagnostik folgende Punkte berücksichtigen:

CHECKLISTE 6

So etabliere ich eine positive und wertschätzende Lernkultur

- Informieren Sie die Lernenden vorab über die inhaltlichen Anforderungen der Diagnostik.
- Wählen Sie Aufgaben mit einer mittleren Schwierigkeit (gemessen am individuellen Kenntnisstand). Sie sollten die Lernenden weder über- noch unterfordern.
- Pflegen Sie eine positive Fehlerkultur: „Nur aus Fehlern lernt man.“
- Lassen Sie die Lernenden ohne Zeitdruck an den Aufgaben arbeiten.
- Setzen Sie einen maximalen Zeitrahmen für die Aufgabenbearbeitung (entsprechend der Konzentrationsfähigkeit).



- Führen Sie die Rückmeldung in einem Einzelgespräch (Vier-Augen-Prinzip) durch.
- Achten Sie darauf, dass Sie ein stärkenorientiertes Feedback geben und den Lernenden ihre Fähigkeiten und Ressourcen bestätigen.

Vertrauen

Ein diagnostisches Setting, in dem die Lernenden Vertrauen fassen können, ist zudem wesentlich dafür, dass sie sich auf Diagnostik einlassen können und sie als gewinnbringend erleben. Das Vertrauen richtet sich auf das soziale Miteinander im Kurs. Wenn es möglich wird, dass die einzelne Person sich als Teil einer Gruppe erlebt, in der alle Mitglieder trotz unterschiedlicher Lernniveaus anerkannt sind, dann wird die Angst vor sozialer Ablehnung aufgrund von Fehlern abgebaut. So fördern eine empathische Haltung der Lehrperson und ein solidarischer Umgang der Kursteilnehmenden den Abbau von Ängsten. Bezüglich der Testdurchführung beschreiben die Lernenden eine Diagnostik vor allem dann als positiv, wenn sie im 1:1-Gespräch mit der Lehrperson erfolgt.

Aber eine erwachsenengerechte Diagnostik erfordert darüber hinaus mehr als eine angstfreie Atmosphäre. Die Lernenden müssen sich mit ihrem Anliegen anerkannt und wertgeschätzt wahrnehmen, damit sie Vertrauen fassen können. Sie erleben Wertschätzung dann, wenn sie eine individuell passende Unterstützung erfahren. Diese kann schon in kleinen Tipps bestehen, die die Lehrenden ihnen während der Diagnostik geben. Anerkennung erfahren die Lernenden, indem Intention, Konsequenz, Beurteilungsweise, Dokumentation und Datenverbleib der Diagnoseergebnisse vorab transparent gemacht oder partizipativ entschieden werden.

Die Lernenden werden Vertrauen entwickeln, wenn Sie bei der Anwendung von Diagnostik folgende Hinweise berücksichtigen:

CHECKLISTE 7**So schaffe ich eine vertrauensvolle Lernsituation**

- Benennen Sie vor Beginn die Rahmenbedingungen der Diagnostik: Was ist das Ziel? Wie ist der Ablauf? Welches sind die Beurteilungskriterien? Welche Folgen ergeben sich aus dem Diagnoseergebnis für die Lernenden? Wo verbleiben die Ergebnisse?
- Ermöglichen Sie den Lernenden, über die Gestaltung der Rahmenbedingungen mitzuentcheiden.
- Lassen Sie die Lernenden ihre Diagnoseergebnisse selbst verwahren. Falls Sie als Lehrende die Ergebnisse verwahren oder Ergebnisse an Dritte weitergereicht werden sollen, so ist dies durch die Lernenden zu autorisieren.
- Treten Sie den Lernenden mit einer empathischen Haltung entgegen.
- Fördern Sie ein solidarisches Klima von gegenseitiger Unterstützung und Wertschätzung in der Lerngruppe.
- Falls das solidarische Lernklima noch nicht zur Geltung kommt, führen Sie die Diagnostik im vertraulichen 1:1-Gespräch durch.
- Leiten Sie die Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung an.
- Stehen Sie zur Verfügung, wenn die Lernenden um Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung bitten.

6. Umgang mit Problemsituationen

In der Alphabetisierungspraxis sind verschiedene Hinderungsgründe denkbar, die zu einer verknappten Diagnostik führen – bei der also nicht alle aufgezählten Punkte berücksichtigt werden können: Zum Teil werden von der Institution oder dem Kostenträger bestimmte diagnostische Verfahren oder Instrumente vorgegeben. Dies kann vor allem dann der Fall sein, wenn die Ergebnisse der Diagnostik zur Effizienzkontrolle verwendet werden.

Ferner gibt es Situationen, in denen Erwachsene gezwungen sind, an einer Diagnostik teilzunehmen, so dass die Entwicklung individueller Lernziele und der eigenständige Wunsch nach einer Überprüfung des Lernstands massiv eingeschränkt werden.

Die Lehrperson muss in einem solchen Fall gegebenenfalls selbst abwägen, ob sie sich mit der eingeforderten Diagnostik einverstanden erklären kann, sie zum Gewinn der Lernenden hin verändern kann oder ob sie diese ablehnt. Auch wenn die Strukturen oftmals nicht zu verändern sind, sollten Lehrende dennoch versuchen, den Lernenden einen Gewinn aus der Diagnostik zu ermöglichen, indem ihnen ihre Ergebnisse stärken- und prozessorientiert zurückgemeldet werden.

In jedem Fall sollte den Lernenden gegenüber Transparenz hergestellt werden. Es bietet sich an, vor dem Einsatz eines diagnostischen Verfahrens die Dimensionen des Settings (→ Tab. 1) mit den Lernenden zu besprechen und ihnen weitgehende Mitbestimmung zu ermöglichen. Dies geschieht entlang folgender Überlegungen:

- Zu welchem Zweck wird eine Diagnostik vorgeschlagen?
- Wonach werden die Ergebnisse ausgewertet?
- Was passiert im Anschluss an die Diagnostik?
- Wer bekommt die Ergebnisse in welcher Form?

In einem solchen Gespräch lassen sich Widerstände gegenüber dem Testverfahren bereits thematisieren und möglicherweise sogar gänzlich ausräumen.

7. Ausblick

Für den Bereich der Alphabetisierung/Grundbildung wurden die Ziele und Gelingensbedingungen des diagnostischen Settings beschrieben. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche Förderung des Lernens mithilfe von Diagnostik ist jedoch das *fachdidaktische Wissen der Lehrenden*, denn sie müssen den passenden Test auswählen, diesen anleiten und die Ergebnisse richtig interpretieren können. Für die Alphabetisierung gehört hierzu das Wissen über Kompetenzmodelle zum Schriftspracherwerb, testtheoretisches Wissen zur Güte von Instrumenten sowie die Kenntnis fachspezifischer Instrumente und Materialien. Ferner ist das Vorhandensein von praxiserprobten und lebensweltorientierten diagnostischen Instrumenten und Verfahren unabdingbare Voraussetzung für die Lernförderlichkeit

der Diagnostik. Solche diagnostischen Verfahren und ihre Anwendung werden in diesem Band beschrieben.



Lektüreempfehlungen

- Nienkemper, B./Bonna, F. (2011): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: Bildungsforschung, Bd. 2. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129>
- Nienkemper, B./Grotluschen, A./Bonna, F. (2011): Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung. Entwurf. Hamburg. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2012/03/Erwachsenengerechte-Standards.pdf>
- Schügl, S. (2010): Feststellung von Kompetenzen Erwachsener in außerbetrieblichen Kontexten in Bremen. Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Bremen. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2010/09/Kompetenzfeststellung-Bremen-2010.pdf>

Teil 1

Förderdiagnostik und Kompetenzlevels

Diana Zipmer/Yvonne Dessinger

Erwachsenengerechte Förderdiagnostik als Grundlage für Lernbegleitung

1. Ausgangssituation

Wie stellen wir fest, über welche Schriftsprachkompetenzen eine Person verfügt, die an einem Alphabetisierungskurs teilnehmen möchte bzw. schon teilnimmt? Wie können Lernerfolge im Schriftspracherwerb auch für die Lernenden sichtbar gemacht werden? Welche Kompetenzbereiche sind relevant? Und welche Eigenschaften sollte ein diagnostisches Verfahren aufweisen, damit es Teilnehmende nicht abschreckt, sondern zum weiteren Lernen motiviert? Dies sind zentrale Fragen, die sich Kursleitende regelmäßig stellen.

In diesem Kapitel werden anhand eines konkreten diagnostischen Verfahrens, der „lea.-Diagnostik“, zunächst theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Förderdiagnostik erläutert. Dabei geht es uns darum, zu zeigen, welche Chancen ein förderdiagnostisches Vorgehen für den Lernprozess eröffnet, für welche Zielgruppe die lea.-Diagnostik entwickelt worden ist und nach welchen Gesichtspunkten die Schriftsprachentwicklung in einzelne Lernstufen, sogenannte „Alpha-Levels“, unterteilt wurde. Im Anschluss daran werden verschiedene Anwendungsbereiche und Handlungsfelder vorgestellt.

2. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der lea.-Diagnostik

Förderdiagnostik und Schriftsprachkompetenz

Im pädagogischen Bereich kommen Diagnoseverfahren zum Einsatz, die sehr unterschiedliche Strategien verfolgen. Verbreitet sind sozialnormorientierte Verfahren (z.B. vergleichende Studien wie PISA oder auch In-

telligenztests). Diese Verfahren haben eine Einschätzung über eine individuelle Leistung im Vergleich zu einer Gruppe zum Ziel, um darüber eine Einteilung in Niveaugruppen oder eine Selektionsstrategie zu legitimieren.

Für die Planung von Fördermaßnahmen in der Alphabetisierung/Grundbildung genügt es jedoch nicht allein, zu wissen, wo sich eine Person in Relation zu ihrer Kohorte befindet. Um passgenaue Förderangebote realisieren zu können, ist eine Diagnostik notwendig, die vielmehr Auskunft darüber gibt, welche Kompetenzen vorhanden sind und welche nicht. Dieses Paradigma liegt auch der lea.-Diagnostik zugrunde: Neben den bestehenden Schriftsprachkompetenzen einer Person stehen ihre bereits vollzogenen sowie noch zu bewältigende Lernschritte und Lernerfolge – also zukünftige Schriftsprachkompetenzen – im Mittelpunkt dieses Verfahrens. Für eine Feststellung des Schriftspracherwerbs fragt die lea.-Diagnostik nicht danach, was eine Person besser oder schlechter kann als eine andere, sondern was sie bereits kann, und macht diese Kompetenzen sichtbar. Sie ist am Einzelfall orientiert, um weitere Lernschritte und Fördermaßnahmen entwickeln zu können.

Grundlage der lea.-Förderdiagnostik

Damit genaue Aussagen über den jeweiligen Kompetenzbereich einer Person getroffen werden können, müssen zunächst wichtige Kompetenzbereiche der Schriftsprache definiert und entlang einer Kompetenzhierarchie abgetragen werden. Als Bezugsrahmen definieren und differenzieren sie den Diagnosegegenstand. Für die lea.-Diagnostik wurden insgesamt vier Kompetenzmodelle für die Dimensionen *Schreiben*, *Lesen*, *Sprachempfinden* und *Mathematisches Grundwissen* entwickelt, wodurch eine trennscharfe Diagnostik ermöglicht wird. Dafür wurden etablierte Modelle zur Literalität in eine integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs (Grotlüschen u.a. 2009) überführt. Dies sind beispielsweise Modelle aus der Grundschulpädagogik (Kretschmann 2005; Reuter-Liehr 2008; Brügelmann 2000), aus internationalen Vergleichsstudien (IALS), aus nationalen und ausländischen Bildungsstandards, Modelle aus der Alphabetisierungspraxis (Orientierungsrahmen VHS) sowie für den Fremdspracherwerb konzipierte Referenzrahmen (GER). Die lea.-Diagnostik reiht sich in die bestehenden

Verfahren ein, nutzt deren zuvor gewonnene Expertise für eine eigene Konzeption und ergänzt diese um die Kriterien einer erwachsenengerechten, veränderungssensiblen und empirisch überprüften Förderdiagnostik.

Alle Kompetenzmodelle der lea.-Diagnostik sind im Internet einzusehen.

<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/downloads>



Aufbau der Kompetenzmodelle

Jede Dimension wurde im Sinne eines Kontinuums weiter in entsprechende Alpha-Levels (bzw. Mu-Levels) ausdifferenziert, wobei Alpha-Level 1 die elementaren Kompetenzen als Anfangsphase des Kompetenzerwerbs abbildet und das höchste Level einem sicheren Umgang mit Schriftsprache (grundlegende Rechtschreibkenntnisse und sinnentnehmendes Lesen von Texten) sowie mathematischen Grundkenntnissen entspricht. Diese Differenzierung dient der *Adaptivität* des Verfahrens.

DEFINITION

Adaptivität

Unter Adaptivität verstehen wir in diesem Zusammenhang die Anpassung der Aufgabenschwierigkeit an den aktuellen Lernstand der lernenden Person. Je nach bekannten bzw. vermuteten Ausgangslagen einer Person können individuell einzelne Dimensionen und Level sowie (Teil-) Aufgaben ausgewählt werden, um auf eine Über- oder auch Unterforderung durch das diagnostische Material in der Testsituation schnell reagieren zu können.

Die einzelnen Levels sind anhand kleinschrittig unterteilter *Kann-Beschreibungen* genau definiert. Sie bilden die kleinste Einheit der Kompetenzmodelle und geben an, welche Schriftsprachkompetenzen in einem Level beherrscht werden sollten, welche Kompetenzen schon beherrscht werden und welche noch erworben werden können. Innerhalb der Level sind die Kann-Beschreibungen linear und gestaffelt nach ihrer Schwierigkeit zueinander aufgeführt. Die folgende Darstellung aus dem Kompetenzmodell „Schreiben“ (hier: Alpha-Level 4) soll dies verdeutlichen.

ID	MW	Kann-Beschreibung Alpha-Level 4
2.4.01	54	Kann die Auslautverhärtung bei Adjektiven beachten (spannend)
2.4.02	51	Schreibung aufeinanderfolgender gleicher Buchstaben bei Wortzusammensetzungen (Fahr-rad) bei höherer Gebräuchlichkeit können Wörter auch schon auf früheren Levels geschrieben werden
2.4.03	53	Kann Längenzeichen verwenden I (Dehnungs-h + ie)
2.4.04	52	Kann die Vorsilbe „ver“ richtig schreiben
2.4.05	55	Kann s-Laute richtig verwenden (ß, ss)
2.4.06	54	Kann Kürzungszeichen verwenden (auch ck, tz)
2.4.07	56	Kann bei definitiv abstrakten Substantiven (Höflichkeit, Situation) Großschreibung beachten
2.4.08	54	Kann Wortfugen erkennen und schreiben (Arbeitszeit)
2.4.09	55	Kann zusammengesetzte Wörter richtig getrennt bzw. zusammen schreiben
2.4.10	56	Kann Komma bei Aufzählungen beachten I (Wörter)
2.4.11	56	Kann einen Satz mindestens lautgetreu schreiben
Aufgabenmerkmale		
Schriftelement:	Wörter, Sätze	
Symbollänge:	Buchstabenzahl bis max. 19; max. fünfsilbige Wörter; Satzlänge: max. 11 Wörter (Aufgabenkontext: Textlänge max. 13 Sätze)	
Phonemstufe 4 (Reuter-Liehr):	Konsonantenhäufung mit Stoppkonsonanten: ck, tz	
Phonemstufe 5 (Reuter-Liehr):	Dehnung von Selbstlauten ie, oh, eh, üh, ih	
Phonemstufe 6 (Reuter-Liehr):	ß am Anfang einer Silbe	
Gebräuchlichkeit:	bis GER B1: Wörter mit höherem Abstraktionsgrad (Versetzung, Höflichkeit)	
Strategie:	alphabetisch, orthographisch und morphematisch	

Tabelle 1: Auszug aus dem Kompetenzmodell Schreiben, Alpha-Level 4
(Grotlüschen 2010, S. 35ff.)

Leistungen der lea.-Diagnostik

Die lea.-Diagnostik definiert zum einen kleinschrittige Levels und stellt zum anderen Aufgaben und Schwierigkeitsmerkmale zur Unterstützung von Fördermaßnahmen zur Verfügung.

Kleinschrittige Levels

Das Alpha-Level 4 wird durch elf Kann-Beschreibungen näher definiert und eingegrenzt. Jede Kann-Beschreibung stellt dabei eine Kompetenz des

Schriftsprachbereichs dar. Die ID erleichtert die Orientierung innerhalb der Aufgaben, während der Mittelwert (MW) die empirisch ermittelte durchschnittliche Schwierigkeit der jeweiligen Kann-Beschreibung angibt. Die einzelnen Berechnungsschritte, die mit der Rasch-Skalierung durchgeführt wurden, können bei Grotlüschen/Heinemann (2011) nachgelesen werden.

Durch diese Ausdifferenzierung einzelner Kompetenzen können kleinschrittige Veränderungen im Beherrschen der Schriftsprache sichtbar gemacht und passgenaue Förderangebote entwickelt werden.

Aufgaben- und Schwierigkeitsmerkmale als Hilfe für Fördermaßnahmen

Zusätzlich wurden für jedes Level schwierigkeitsbestimmende Aufgabenmerkmale definiert. Diese beschreiben die auf dem Level verwendeten Textelemente näher und geben an, wie eine Aufgabe sprachlich konstruiert wurde. Die Aufgabenmerkmale unterliegen dabei definierten Kriterien wie

- Schriftelement (Kretschmann 2005)
- Symbollänge (Brügelmann 2000)
- Phonemstufe (Reuter-Liehr 2008)
- Gebräuchlichkeit der Wörter (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen; Wortlisten des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung)
- jeweilige Schreibstrategie (Frith 1985)

Auch die Aufgabenmerkmale sind in die integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen eingeflossen.

Einsatzmöglichkeiten und Anwendungsbereiche

Die Einsatzmöglichkeiten der lea.-Diagnostik sind aufgrund ihrer Konzeption, ihres definierten individuellen Bezugsrahmens und der Beschaffenheit der Aufgabenformate sehr vielfältig. Die Handlungsfelder reichen dabei von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten über berufsbezogene und berufsbegleitende Fördermaßnahmen bis hin zu Maßnahmen zur Beschäftigung und Qualifizierung von (jungen) Erwachsenen. Auch der Einsatz in offenen Lernangeboten wie beispielsweise Lerncafés ist möglich.

Die Anwendungsbereiche innerhalb dieser Handlungsfelder sind klar umrissen. So kann die Diagnostik in folgenden Bereichen zum Einsatz kommen:

- zur Einschätzung des Kompetenzniveaus für entsprechende Kurse und individuellen Förderbedarf in der Erstberatung
- als Instrument für eine kontinuierliche Lernberatung und Lernbegleitung
- zur Evaluation von Fördererfolgen und für Bilanzgespräche
- zur Benennung von realistischen Lernzielen und passgenauen Lernangeboten

Im Folgenden wird die Anwendung der lea.-Diagnostik am Beispiel der Dimension „Schreiben“ in einer *Erstberatung* und für eine prozessbegleitende *Lernberatung* konkretisiert. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Beratung ist das zugrundeliegende Beratungsverständnis, da es sich gerade in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit um einen sehr sensiblen Bildungsbereich handelt. Wir gehen von einem mündigkeitsorientierten Beratungsverständnis aus. Das heißt, Ratsuchende und Beratende begegnen sich auf Augenhöhe. Damit sind insbesondere die Beratenden gefragt, sich auf die Bedürfnisse, die Lernbiografien und Lernausgangslagen der (potenziellen) Teilnehmenden einzustellen, ohne den Ratsuchenden ihre Mündigkeit und Selbständigkeit abzusprechen. Lern- und Bildungsziele sollten gemeinsam formuliert und Lernprozesse von den Ratsuchenden selbstinitiiert bzw. selbstbestimmt gesteuert werden. Ein respekt- und vertrauensvoller Umgang ist dabei dringend erforderlich, weil sich die Ratsuchenden zu ihren unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen bekennen müssen.

Viele Lernende in Grundbildungskursen berichten von ausgeprägter Furcht vor testähnlichen Situationen. Sie haben negative Konsequenzen (auch Stigmatisierung) als Folge von Tests kennengelernt, erlebten das Scheitern an den gestellten Aufgaben zudem häufig als eigenes Versagen. Angst vor und Vermeidung von Testsituationen sind damit nachvollziehbare und sinnhafte Reaktionen auf bestimmte Formen der Diagnostik. Beachten Sie als Lehrender daher in einem Beratungsgespräch folgende Aspekte (Nienkemper/Grotluschen/Bonna 2011):

CHECKLISTE 1**Zentrale Aspekte für das Beratungsgespräch**

- Erfragen Sie vorherige Erfahrungen mit Testsituationen, signalisieren Sie dabei Verständnis für die Lebenserfahrung der Lernenden.
- Vermitteln Sie, welches Ziel Sie mit den diagnostischen Aufgaben verfolgen. Dies sollten idealerweise Ziele sein, die auch für die Lernenden eine Relevanz haben (z.B. ein passgenaues Förderangebot, um sowohl Langeweile als auch Überforderung begegnen zu können).
- Thematisieren Sie, was mit den Ergebnissen passiert (z.B. wem die Ergebnisse bekannt werden, welche Folgen damit verbunden sein werden).
- Achten Sie auf die Erfolgswahrscheinlichkeit der angebotenen Aufgaben. Es empfiehlt sich, kurze Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit bereitzuhalten, um ggf. schnell leichteres bzw. schwierigeres Aufgabenmaterial anbieten zu können.
- Viele Lernende weisen eine Defizitorientierung auf. Stellen Sie die bereits vorliegenden Kompetenzen in den Vordergrund.

Dieses „Outing“ stellt eine große Hürde dar und findet eher „partiell“ statt (Nienkemper/Bonna 2010, S. 217). Zudem handelt es sich beim Nachlernen von Lesen und Schreiben um einen langen, schwierigen Prozess, der viel Motivation und Durchhaltevermögen erfordert. Umso wichtiger ist es daher, die Freiwilligkeit der Ratsuchenden, erneut das Lesen und Schreiben zu erlernen, zu honorieren.

Aufbau der lea.-Diagnostik

Ausgangspunkt der Entwicklung der lea.-Diagnostik ist der Basisgedanke eines „Duplosystems“, d.h. je nach Fragestellung können einzelne Aufgaben der unterschiedlichen Dimensionen wie Bausteine unabhängig voneinander ausgewählt und eingesetzt werden.

Für die Arbeits- und Lebenswelt wurden vier Dimensionen der Schriftsprache identifiziert und für eine Förderdiagnostik umgesetzt (→ Abb. 1). Entsprechend dieses Basisgedankens ist die lea.-Diagnostik aufgebaut.




Schreiben 	Lesen 	Sprache 	Rechnen 1 + 1
Alpha 1	—	Alpha 1	Mu 1
Alpha 2	Alpha 2	Alpha 2	Mu 2
Alpha 3	Alpha 3	Alpha 3	...
Alpha 4	Alpha 4	Alpha 4	...
Alpha 5	Alpha 5	Alpha 5	Mu 10
	Alpha 6	Alpha 6	Mu 11

Abbildung 1: Überprüfbare Dimensionen der lea.-Diagnostik

Anhand der Kann-Beschreibungen und schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmale wurden diagnostische Aufgaben für jedes Level jeder Dimension entwickelt, welche entsprechend einzelne schriftsprachliche Kompetenzen einer Person aufzeigen können. In dieser Weise wird eine differenzierte Diagnostik der Schriftsprachkompetenzen konkret am „Einzelfall“ möglich und den individuellen Kompetenzen einer Person gerecht. Je nach Situation und Fragestellung können individuell zugeschnitten aus den verschiedenen Dimensionen und Levels passende Aufgaben ausgewählt werden. Diese verfeinerten Informationen über den aktuellen Lernstand ermöglichen wiederum spezifische Ansätze zur weiteren Förderung.

Das lea.-Universum als Brücke zur Lebenswelt

Für eine erwachsenengerechte Diagnostik bietet es sich an, die entwickelten Aufgaben in eine Rahmenhandlung zu integrieren, die einen *Arbeits- und Lebensweltbezug* herstellt. Zu diesem Zweck wurde das lea.-Universum mit 16 Personen entwickelt, welche in unterschiedlichen Arbeitsbereichen agieren und jeweils einem Kompetenzlevel (der Dimensionen Lesen und Schreiben) zugeordnet wurden. Das lea.-Universum dient der situativen Einbettung kurzer Texte. So können auch wenige Worte oder kurze Sätze in einen inhaltlichen Kontext gebracht werden. Durch den Arbeits- und Lebensweltbezug wird eine erwachsenengerechte Diagnostik ermöglicht, die sich vom klassischen Kompetenzfeststellungsverfahren für Kinder mit den

Begriffen wie „Mama“ oder „Igel“ distanziert und so einer Infantilisierung entgegensteuert. Gleichzeitig ermöglicht das inhaltliche Setting eine Identifikation für die Teilnehmenden, da die Lebenswirklichkeit der Betroffenen (z.B. das Erfassen von E-Mails, das Ausfüllen von Überweisungsformularen oder Ärgernisse am Arbeitsplatz) abgebildet wird.

<http://mms.uni-hamburg.de/lea/lea.-%20Storyboard.pdf>



3. Anwendung des Verfahrens

Die lea.-Diagnostik bietet komplexes Aufgabenmaterial, das je nach Fragestellung und Kontext individuell zusammengestellt werden kann. Exemplarisch werden nun zwei Einsatzmöglichkeiten vorgestellt: die Verwendung der Diagnostik im Rahmen einer *Eingangsberatung* und der prozessbegleitende Einsatz der Materialien im *Lerngeschehen*.

Die Eingangsberatung der lea.-Diagnostik

Ziele und Vorgehensweisen vorstellen

Eine Eingangsberatung verfolgt in der Regel mehrere Ziele. Einerseits können die Motivation der Lernenden gestützt und Hemmungen abgebaut werden, andererseits werden Informationen vermittelt über die Möglichkeiten einer weiteren Förderung. Es kann sinnvoll sein, in diesem Kontext auch den aktuellen Lernstand zu ermitteln, um beispielsweise ein passendes Kursniveau auszuwählen. Wenn eine Person zum Beratungsgespräch kommt und sagt, sie könne nicht richtig lesen und schreiben, ist davon auszugehen, dass diese Person zumindest schon eine Vorstellung von dem hat, was sie bereits kann (v. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 24f.). Diese und weitere Kompetenzen können mit der lea.-Diagnostik sichtbar gemacht werden. Hierzu ist es besonders wichtig, die einzelnen Schritte und die Absicht, die Diagnostik durchzuführen, genau zu erläutern. Denn mit großer Wahrscheinlichkeit kann davon ausgegangen werden, dass zuvor durchgeführte Diagnosen die Defizite entweder nicht umfassend zum Vorschein gebracht haben oder negative Folgen für die Betroffenen hatten (z.B. Eignungs- oder Einstellungstests). Diese Erfahrungen sollten sich im Beratungsprozess

nicht wiederholen. Transparentes Vorgehen, Aufklärung über Sinn und Zweck der Durchführung und auch die Verwendung der Ergebnisse können bestehende Ängste reduzieren und die Akzeptanz eines diagnostischen Vorgehens erhöhen (Nienkemper/Bonna 2011).

Ressourcenorientierung statt Defizitorientierung

Bei der lea.-Diagnostik liegt der Fokus auf der Erfassung bereits erworbener Kompetenzen, weniger auf Defiziten. Die Kann-Beschreibungen des Alpha-Levels 1 beginnen beim „theoretischen Nullpunkt“. Das heißt, selbst elementare Fähigkeiten wie beispielsweise das Erkennen einzelner Buchstaben und Schriftelemente finden im Kompetenzmodell und in den Aufgaben Anerkennung. So können auch auf niedrigem Kompetenzniveau bereits erworbene Kompetenzen sichtbar gemacht werden, um einer bei Lernenden oft zu beobachtenden Dichotomie in der Einschätzung eigener schriftsprachlicher Kompetenzen („ich kann nichts“ versus „ich muss/will perfekt schreiben können“) von Beginn an entgegenwirken zu können.

Personenbezogene Aufgaben vorbereiten

Für den Kontext der Eingangsberatung bieten sich Diagnostikaufgaben an, die eine Vielzahl von Kompetenzen überprüfen. Dabei werden einzelne Kann-Beschreibungen allerdings nur in geringerem Ausmaß erfasst. Vor der Durchführung der Beratung sollten Aufgaben aus unterschiedlichen Levels vorbereitet werden. Die einzelnen Aufgaben sind untergliedert in Teilaufgaben. Sollte eine Teilaufgabe sich als zu schwer oder zu leicht herausstellen, kann flexibel reagiert werden. Im Beratungsgespräch ergeben sich aus der berichteten Lern- und Bildungsbiografie oft Hinweise, mit deren Hilfe dem Kompetenzbereich der Person entsprechende Aufgaben bereitgestellt werden können. Nun werden sowohl die erworbenen Fähigkeiten im Lesen und Schreiben als auch die von den Betroffenen selbst wahrgenommenen Schwierigkeiten und Probleme erfragt. Diese Informationen ermöglichen die Eingrenzung des Kompetenzbereichs und verringern die Wahrscheinlichkeit einer Über- wie auch einer Unterforderung der Ratsuchenden. Weitere Fragen können die individuellen Ziele betreffen, beispielsweise was sie

lernen und erreichen möchten und welche alltäglichen Anforderungen in ihrem Lebenskontext bewältigt werden müssen.

CHECKLISTE 2

Aufbau der Aufgaben



Jede Aufgabe besteht aus vier Teilen.

- *Deckblatt*
Es enthält allgemeine Informationen zur Aufgabe (z.B. Level, Kann-Beschreibungen) und kann im Original verwendet werden.
- *Version für den Kursleitenden*
Sie enthält Informationen zur Durchführung, kann ebenfalls im Original verwendet werden.
- *Version für den Teilnehmenden*
Sie wird von den Lernenden ausgefüllt und sollte daher in Kopie vorliegen.
- *Auswertungsbogen für den Kursleitenden*
Dieser enthält eine systematische Auswertung der bearbeiteten Aufgabe, sollte ebenfalls als Kopie vorliegen.

Der Umgang mit den verschiedenen Aufgabenteilen wird anhand der folgenden Praxisbeispiele veranschaulicht.

BEISPIEL

Einsatz der Förderdiagnostik in der Eingangsberatung

Eine ältere Frau sucht die Erstberatung einer Volkshochschule auf, da sie probieren möchte, ob sie nicht doch noch Lesen und Schreiben lernen könne. An der VHS existiert ein differenziertes Kursangebot, es gibt Kurse für Anfänger und Fortgeschrittene, zusätzlich werden Rechtschreibkurse angeboten. Um einen passenden Kurs aus dem Angebot auswählen zu können, ist es für die Beraterin wichtig, das Kompetenzniveau der Frau einzuschätzen.

Die Ratsuchende gibt an, in der Schule von Anfang an Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben gehabt zu haben. Sie habe oft gefehlt, weil sie sich um ihre Geschwister kümmern musste. Die Familie und enge Freunde wüssten von ihren Schwierigkeiten, ihr Mann kümmere

sich um alle schriftsprachlichen Belange. Jetzt seien Enkelkinder da und sie würde gern den Kleinen auch mal etwas vorlesen können. Im Beratungsgeschehen zeigt sie sich eher interessiert und offen. Auf Nachfragen gibt sie an, dass sie viele Buchstaben erkennt und auch schreiben kann, Zahlen sind ihr vertraut. Auch kann sie den eigenen Namen und die eigene Adresse sicher schreiben. Sie weiß, dass einige Wörter großgeschrieben werden, ist hier aber unsicher. Viele Wörter habe sie sich als Bild gemerkt, z.B. Lebensmittel. Lange Wörter oder auch Sätze würden ihr jedoch eine große Schwierigkeit bereiten.

Die Beraterin erklärt der Ratsuchenden, dass sie gern einige Aufgaben mit ihr durchgehen würde, um einen Kurs zu finden, der für sie gut geeignet ist. Sie informiert auch darüber, dass sie die Ergebnisse dann an die Kursleitung weiterleiten möchte, damit von Beginn an gezielte Schritte zur Förderung unternommen werden können. Darauf kann sich die Ratsuchende einlassen.

Entsprechend der Aussagen der Betroffenen wählt die Beraterin nun einzelne Aufgaben aus der lea-Diagnostik aus. In diesem Beispiel sind Aufgaben des Alpha-Levels 2 angemessen. In diesem Kompetenzbereich sind erste Aspekte der Großschreibung (geläufige Eigennamen und Konkreta), das richtige Schreiben von persönlichen Angaben und geläufige Funktionswörter enthalten. Die dazugehörigen Aufgabenmerkmale definieren u.a. eine geringe Buchstabenanzahl, einfache Silbenstrukturen und eine hohe Gebräuchlichkeit der Wörter. Exemplarisch wird die Aufgabe „Lukas allein im Restaurant“ herangezogen, da die in ihr abgeprüften Kann-Beschreibungen an die Äußerungen und Einschätzungen der Betroffenen unmittelbar anschließen.

Zur Reduktion von bestehenden Ängsten könnte zuerst eine (Teil-)Aufgabe aus Alpha-Level 1 angeboten werden. Da die Ratsuchende weder von starken Ängsten berichtete noch diese in der Beratung ausstrahlte, verzichtet die Beraterin darauf.

Auf dem Deckblatt der ausgewählten Aufgabe werden alle allgemeinen Informationen zur Beschreibung der Aufgabe angeboten (Titel, Level und durchschnittliche Aufgabenschwierigkeit). Im Mittelpunkt stehen die einzelnen Kann-Beschreibungen und Aufgabenmerkmale, die dieser Aufgabe zugrunde liegen (→ Abb. 2).

Kann-Beschreibungen

- 2.1.01 Kann buchstabierte einzelne Laute verschriftlichen
- 2.1.07 Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben I (ist, ein, in, die)
- 2.1.08 Kann Wörter mit kurzem Vokal „e“ in den häufigen Wortendungen (-en, -es, -el) schreiben (lauf-en)
- 2.1.09 Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten am Anfang des Wortes schreiben
- 2.1.13 Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten in der Mitte des Wortes schreiben
- 2.1.14 Kann Wörter mit offenen Silben schreiben (Na-se)
- 2.2.03 Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben II (bei, oder, sie)
- 2.2.05 Kann Wörter mit schwierigen Dauerkonsonanten schreiben
- 2.2.07 Kann Wörter mit Stoppkonsonanten schreiben
- 2.2.08 Kann Konkreta großschreiben
- 2.3.01 Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben III (je, für, ob)

Abbildung 2: Kann-Beschreibungen der Aufgabe „Lukas allein im Restaurant“ (Alpha-Level 4)

In der Aufgabe „Lukas allein im Restaurant“ wird demnach u.a. das Verschriftlichen einzelner Buchstaben und das Schreiben kurzer und geläufiger Wörter geprüft. Die Schwierigkeiten der Kann-Beschreibungen reichen von Alpha-Level 1 bis hin zu Alpha-Level 3. Damit erhöht sich die Spanne des Schriftsprachbereichs, um genauere Angaben über die Kompetenzen der Ratsuchenden zu erhalten.

Die Version des Kursleitenden (→ Abb. 3) enthält neben der Aufgabe für die Ratsuchende alle Informationen zur Durchführung und Anwendung. Die auszuwertenden Items sind besonders hervorgehoben, um sie als solche erkennbar zu machen und die Auswertung des Geschriebenen zu erleichtern. Die Aufgaben der Dimension „Schreiben“ erfassen die Fähigkeit einer Person, Laute, Wörter oder Sätze zu verschriftlichen. Um die Dimensionsreinheit „Schreiben“ einzuhalten, werden Aufgabenstellung und Aufgabe der Ratsuchenden vorgelesen. So wird sichergestellt, dass die Schreibkompetenz getrennt von der Lesekompetenz diagnostiziert wird. Für die Dimension „Lesen“ liegen andere Aufgaben vor.

Wörter dürfen so oft wiederholt werden, bis sie verschriftlicht werden können, auch darf beim Auffinden der passenden Lücken Unterstützung gegeben werden.

Aufgabenstellung III

🔊 Lukas hat nun die Tafel beschriftet. Auf dem Weg zurück in die Küche hört er einen Gast mit seiner Frau sprechen. Lukas bleibt kurz stehen und hört zu.

Hören Sie bitte zu und ergänzen Sie die fehlenden Wörter im Text!



Der Gast ist zum ersten Mal in Lenas Restaurant. Seine Frau sagt, ihre Brille sei dreckig, daher könne sie die Karte nicht lesen.

Er liest seiner Frau die Speisekarte vor: „Lachs auf Toast oder Nudeln auf Spinat.“ Die Frau ruft aufgeregt: „Ja, gibt es hier denn keine Teller“, und zieht ihren Mann hinaus.

Abbildung 3: Kursleitendenversion der Aufgabe „Lukas allein im Restaurant“, (Alpha-Level 2)

Die Ratsuchende erhält die Version des Teilnehmenden (→ Abb. 4). Der Aufbau der Aufgabe ist mit der Version des Kursleitenden identisch.

In beiden Versionen gibt es einen kurzen Einführungstext, welcher die Aufgabe in einen sinnhaften Kontext einbettet. Die Items, welche einzutragen sind, wurden für eine bessere Orientierung im Material als weiße Felder hinterlegt.

Nach erfolgter Diagnostik könnte die Aufgabe nun wie folgt ausgefüllt sein:

Der Gast ist zum ersten Mal in Lenas Restaurant. Seine Frau sagt, ihre Brille sei dreckig, daher könne sie die Karte nicht lesen. Er liest

Abbildung 4: Exemplarisch ausgefüllte Teilnehmendenversion (Ausschnitt)

Für die Auswertung wurde ein Schema entwickelt, welches eine Berücksichtigung der Fehlerqualität im Hinblick auf einzelne Kann-Beschreibungen ermöglicht. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, weitere Beobachtungen, die nicht durch das Auswertungsschema erfasst werden, zu notieren.

Die Ratsuchende beherrscht schon einige Schriftsprachkompetenzen, wie z.B. das Schreiben von Funktionswörtern (der, zum), das Schreiben von schwierigen Dauerkonsonanten (z-um) oder harter Stoppkonsonanten (Kar-te). Diese Kompetenzen wurden nunmehr sichtbar gemacht. Gleichzeitig zeigen sich noch Schwierigkeiten beim Schreiben von häufigen Wortendungen mit dem kurzen Vokal „e“ (les-en). Diese Ergebnisse bestätigen die Einschätzung eines noch niedrigen schriftsprachlichen Kompetenzniveaus: Ein Anfängerkurs erscheint der Beraterin sinnvoll. Zudem lassen sich anhand dieser Ergebnisse nächste Lernziele formulieren und ein individueller Förderplan aufbauen. Die Unterlagen werden nach Absprache von der Beraterin an die Kursleitung weitergeleitet. So ist es möglich, gleich zu Beginn der Kursteilnahme realistische Ziele für den folgenden Unterricht zu vereinbaren.

Der lernprozessbegleitende Einsatz der lea.-Diagnostik

Im Verlauf des Unterrichtsgeschehens sind verschiedene Fragestellungen denkbar: Sind die angebotenen Übungen wirklich passend? Haben wir einen Fortschritt erreicht?

Bei vielen Teilnehmenden ist es verhältnismäßig einfach, ein dem Lernbedarf angemessenes Material und Vorgehen auszuwählen. Bei anderen hingegen ist die Schreibkompetenz weniger leicht zu erfassen, hier kann es sinnvoll sein, den aktuellen Lernstand ähnlich wie in einer Eingangsberatung zu erfassen. Ein mehrfaches Erfassen des Lernstands ist durchaus möglich.

Im Kursverlauf kann es zudem aufschlussreich sein, zu überprüfen, ob Übungen zu einem bestimmten sprachlichen Thema erfolgreich waren. Für jedes Level wurden mindestens zwei vergleichbare Aufgaben entwickelt, so kann ggf. der Lernstand auch mehrfach erfasst werden, ohne Gedächtniseffekte befürchten zu müssen.

BEISPIEL

Der lernprozessbegleitende Einsatz der lea.-Diagnostik

Ein Mann mittleren Alters, der seit längerer Zeit an einem Alphabetisierungskurs teilnimmt, gibt in einem Gespräch mit der Kursleiterin an, nicht genau zu wissen, wann ein Wort groß- und wann es kleingeschrieben werden muss. Dies würde ihn manchmal so beim Schreiben ablenken, dass er vergisst, welchen Satz er gerade schreiben wollte.

Grammatikalische Regeln werden mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad diagnostiziert. Einige schriftsprachliche Themen, wie die Groß- und Kleinschreibung, strecken sich über mehrere Levels, das heißt zugehörige Kann-Beschreibungen weisen in der empirischen Erprobung deutliche Unterschiede in ihrer Schwierigkeit auf. Einige Aspekte dieses schriftsprachlichen Themas werden bereits auf niedrigem Kompetenzniveau beherrscht, so wurden geläufige Namen und typische Anreden („Hallo“, „Liebe ...“) in der empirischen Erprobung der lea.-Diagnostik von (fast) allen Teilnehmenden (n=181) erkannt. Schwierigere Groß- und Kleinschreibregeln werden hingegen erst auf Alpha-Level 5 gemeistert (Substantivierung von Adjektiven und Substantiven). Werden wie in dem oben skizzierten Fall Schwierigkeiten bei der Groß- und Kleinschreibung im Kursverlauf benannt oder beobachtet, können gezielt Aufgaben ausgewählt werden, um zu erkennen, welche Regeln dieses Themenbereichs schon beherrscht werden und wo die weitere Förderung sinnvollerweise einsetzen kann.

Die Kursleiterin weiß aus eigenen Lernbeobachtungen und vorherigen Lernberatungsgesprächen, dass der Teilnehmer sich schon auf einem höheren Kompetenzniveau befindet. Mit Hilfe einer Überblickstabelle der lea.-Diagnostik sucht sie gezielt nach Aufgaben, die mehrere Kann-Beschreibungen zum Thema Groß- und Kleinschreibung abdecken. Sie wählt die Aufgabe „Wehrdienst – ja oder nein“ aus dem Alpha-Level 4 aus (→ Abb. 5), da die Aufgabenmerkmale hier einen komplexeren Text definieren und Kann-Beschreibungen der Groß- und Kleinschreibung von Alpha-Level 2 bis Alpha-Level 5 enthalten, um damit eine breitere Spanne der Schriftsprachkompetenz erfassen zu können.

Kann-Beschreibungen

- 2.2.04 Kann Satzschlusszeichen anwenden I (Punkt)
- 2.2.06 Kann am Anfang des Satzes Großschreibung beachten
- 2.2.08 Kann Konkreta großschreiben I
- 2.3.04 Kann Satzschlusszeichen anwenden II (Fragezeichen)
- 2.3.05 Kann aggregierte Konkreta großschreiben II
- 2.3.06 Kann die Auslautverhärtung bei Substantiven beachten (Bund, Krieg)
- 2.3.07 Kann Wörter mit einer Dopplung des Konsonanten im Auslaut orthographisch richtig schreiben I
- 2.4.01 Kann die Auslautverhärtung bei Adjektiven beachten (spannend)
- 2.4.03 Kann Längenzeichen verwenden I (Dehnungs-h + ie)
- 2.4.06 Kann Kürzungszeichen verwenden (auch ck, tz)
- 2.4.07 Kann bei definitiv abstrakten Substantiven (Höflichkeit, Situation) Großschreibung beachten
- 2.4.11 Kann einen Satz mindestens lautgetreu schreiben
- 2.5.08 Kann Längenzeichen verwenden II (z.B. lehren/leeren)
- 2.5.09 Kann Wörter mit ä/äu orthographisch richtig schreiben
- 2.5.10 Kann Großschreibung bei substantivierten Adjektiven beachten



Abbildung 5: Kann-Beschreibungen der Aufgabe „Wehrdienst – ja oder nein?“ (Alpha-Level 2)

Diese Aufgabe besteht aus zwei Teilaufgaben, die Aufgaben werden z.B. an zwei Terminen durchgeführt, während der Rest des Kurses teilweise in Kleingruppenarbeit, teilweise an individuellen Aufgaben arbeitet. Dieses Vorgehen setzt eine binnendifferenzierte Kursgestaltung voraus. Offene Lernangebote und/oder der Einsatz computergestützter Lernprogramme können hier unterstützen.

Leon: Ich war damals bei der Mariene

Schiffe haben mich schon immer interessiert.

Ich hatte ja auch Keinen echten einsatzim Kriesengebiet

Ich fand das alles ziemlich Spannend damals.

Abbildung 6: Exemplarisch ausgefüllte Teilnehmendenversion (Ausschnitt)

Die Auswertung der Aufgaben erfolgt wieder anhand des Auswertungsschemas (→ Abb. 6). Bezüglich der Groß- und Kleinschreibung wird deutlich, dass der Teilnehmer die Großschreibung am Satzanfang beachtet und Konkreta erkennt. Er hat jedoch Schwierigkeiten, abstrakte Hauptwörter zu erkennen, insbesondere bei ungebrauchlicheren Wörtern. Einige typische Wortendungen kann er bereits identifizieren (-ung, -keit). Mit der Substantivierung von Adjektiven ist er noch nicht vertraut. Neben den Kann-Beschreibungen zur Groß- und Kleinschreibung werden mit dieser Aufgabe noch zehn weitere Kann-Beschreibungen erfasst, so werden beispielsweise Unsicherheiten mit der Dehnung von Selbstlauten deutlich. Sie weisen auf eine Übergeneralisierung hin, die Auslautverhärtung und die Anwendung von Satzzeichen werden schon sicher beherrscht.

Die Ergebnisse der qualitativen Fehlerrückmeldungen können in einem sogenannten Entwicklungsbogen (→ Abb. 7) eingetragen werden. Der Entwicklungsbogen liegt in zwei Versionen vor, einer Fassung für Lehrende, welche die Erfassung von Ergebnissen zu drei unterschiedlichen Terminen ermöglicht, und einer sprachlich und grafisch vereinfachten Version für Lernende. Zur Veranschaulichung des Lernfortschritts können die sicher beherrschten Kann-Beschreibungen (ggf. mit dem Datum der Lernstandserhebung) im Entwicklungsbogen eingetragen werden. Dazu sollte im Sinne der dialogischen Lernberatung sowohl die Einschätzung der Kursleitenden als auch die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden herangezogen werden. Mit dem Entwicklungsbogen hat der Kursteilnehmende ein Papier in der Hand, welches seine Kompetenzen aufführt und gleichzeitig aufzeigt, welche Schriftsprachbereiche noch zu erlernen sind.

	(Name)	Datum 1	Datum 2	Datum 3
2.2.01	Kann Eigennamen großschreiben (auch bei Konsonantenclustern und auch bei geringerer Gebräuchlichkeit)			
2.2.02	Kann persönliche Angaben orthographisch richtig schreiben (Name, Wohnort etc.)			
2.2.03	Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben II (bei, oder, zum, sie, alle)			
2.2.04	Kann Satzschlusszeichen anwenden (Punkt)			
2.2.05	Kann Wörter mit schwierigen Dauerkonsonanten schreiben			
2.2.06	Kann am Anfang des Satzes Großschreibung beachten			
2.2.07	Kann Wörter mit harten Stoppkonsonanten schreiben			
2.2.08	Kann Konkreta großschreiben			
2.2.09	Kann Wörter mit Dauerkonsonanten (schm, sch, schl, schr) schreiben			
2.2.10	Kann Wörter mit Hilfe von kurzen Wortlisten korrigieren			
2.2.11	Kann Wörter mit der Vorsilbe „vor“ richtig schreiben			

Abbildung 7: Auszug Entwicklungsbogen in der Kursleitendenversion

Auf dieser Basis können gemeinsam weitere Lernschritte vereinbart werden, beispielsweise, ob zunächst die Lücken auf einem niedrigeren Kompetenzlevel geschlossen oder angrenzende, neue Kann-Beschreibungen thematisiert werden.

Der Teilnehmer entscheidet, als Nächstes die Großschreibung von Abstrakta zu üben, da ihm dies zu Schreibsicherheit verhilft. Die Verwendung des Entwicklungsbogens ist nicht notwendigerweise an die Durchführung der diagnostischen Aufgaben gekoppelt, auch Lernbeobachtungen und Gesprächsergebnisse können hier notiert werden. Das Ziel ist ein Entwicklungs- und Kompetenzprofil für die Teilnehmenden, welches einerseits die bisher erarbeiteten Kompetenzen und Lernfortschritte aufweist und transparent macht, andererseits selbstbestimmtes, individuelles Lernen durch das Aufzeigen weiterer möglicher Lernschritte unterstützt.

Mit der lea.-Diagnostik liegt für die Dimensionen „Lesen“, „Schreiben“, „Sprachempfinden“ und „Mathematisches Grundwissen“ ein Verfahren zur Kompetenzfeststellung in der Grundbildung vor, welches individuell für unterschiedliche Einsatzzwecke und -bereiche genutzt werden kann. Die lea.-Diagnostik wurde für Lernende auf unterschiedlichen Kompetenzstufen entwickelt. Die Kompetenzstufen umfassen mit der Buchstabenebene sowohl die Anfänge der Schriftsprachentwicklung als auch anspruchsvollere sprachliche Themen, wie beispielsweise die Substantivierung von Verben und Adjektiven oder grundlegende Kommaregeln.

FAZIT

Der Vorteil des förderdiagnostischen Vorgehens liegt zum einen in dem systematischen Vorgehen, welches die Kompetenzen der Lernenden und die Qualität ihrer Fehlschreibungen in den Vordergrund stellt. Zum anderen können die Ergebnisse unmittelbar für die Planung der weiteren Förderung genutzt werden. Dabei können die Lernenden mit Hilfe der Entwicklungsbögen darin unterstützt werden, sich aktiv an der Planung ihrer eigenen nächsten Lernschritte zu beteiligen.



Lektüreempfehlungen

lea.-Diagnose (Ordner mit ausgewählten diagnostischen Aufgaben):

Grotlüschen, A. (2010): lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. lea.-Diagnose. Münster.

URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/die-lea-diagnostik>

Hintergründe zur Umsetzung der Diagnose und zum Verbundprojekt:

Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hg.) (2011): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Band 6. Münster

Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting:

Nienkemper, B./Grotlüschen, A./Bonna, F. (2011): Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung (Entwurf). Hamburg. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2012/03/Erwachsenengerechte-Standards.pdf>

Klaus-Jürgen Bunke

Grundbildung für den Beruf

1. Praxisrelevante Erkenntnisse aus dem Modellvorhaben *AlphaZ – Grundbildung für den Beruf*

Im Modellvorhaben hat die Zukunftsbau GmbH ein Instrumentarium entwickelt, das im Prozess der Lernberatung und -begleitung zur Feststellung von Grundbildungskompetenzen eingesetzt werden kann. Konzipiert sind diese Materialien für den Einsatz bei Erwachsenen und Jugendlichen, die vor dem Eintritt in das Berufsleben oder eine berufliche Qualifizierung stehen, die über keine Ausbildung verfügen, arbeitslos sind und wieder in den Arbeitsmarkt zurückkehren wollen sowie für Personen, die in einem Arbeitsverhältnis stehen, jedoch über ein geringes Grundbildungsniveau verfügen.

Die drei Instrumente *PreCheck Tool*, *CheckUP* und *CheckIN*, mit denen Grundbildungskompetenzen in den Bereichen Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben, Alltagsmathematik und Medien erfasst werden können, werden in verschiedenen Phasen der Lernberatung und -begleitung eingesetzt.

Das *PreCheck Tool* wird verwendet in (Erst-)Beratungsgesprächen, um unzureichende Grundbildungskompetenzen zu erkennen, einzuschätzen und mit dem Ratsuchenden Qualifizierungsschritte abzustimmen.

Das *CheckUP* kommt zu Beginn von Qualifizierungsprogrammen zum Einsatz. Hier geht es darum, den Leistungsstand in den Grundbildungskompetenzen Lesen, Schreiben, Zuhören und Mathematik zu ermitteln (Einstufungsberatung durch Kenntnisstandermittlung).

Das *CheckIN* kann im Verlauf und am Ende von Qualifizierungsprogrammen eingesetzt werden, um Lernfortschritte zu erfassen, zu dokumentieren und eine „Datenbasis“ für eine weitere Lern- und Qualifizierungsberatung zu legen.

2. Lernberatung

Um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können, müssen sowohl fachliche Kenntnisse als auch personale Kompetenzen den aktuellen Anforderungen entsprechen. Das gilt heute auch für sogenannte niedrig qualifizierte Tätigkeiten, in denen die Anforderungen an Lesefähigkeit, schriftlichen Ausdruck, das Beherrschen grundlegender Mathematik und den Umgang mit Medien stetig steigen. Nur wer über ein gewisses Maß an Selbstorganisation, Selbstreflexion und die Fähigkeit, selbständig zu lernen, verfügt, kann diese Anforderungen erfüllen und seine Beschäftigungsfähigkeit erhalten bzw. herstellen. Auf die Vermittlung dieser Fähigkeiten zielt das Konzept der Lernberatung als *Lernprozessbegleitung*.

Als Vorstufe zu einer *Lernberatung* gelten Beratungssituationen in Job-Centern, Arbeitsagenturen oder anderen Beratungseinrichtungen, die nur punktuell stattfinden und zudem durch enge zeitliche Rahmenbedingungen charakterisiert sind: Sie dienen meist der beruflichen Integration oder Qualifizierung. Werden Arbeits- und Berufsberater oder auch Fallmanager mit dem Thema „mangelnde Grundbildung“ (funktionaler Analphabetismus) konfrontiert, fehlt ihnen zum einen oft die Zeit, sich dieser Problematik hinreichend widmen zu können, zum anderen gibt es zumeist keine entsprechenden Angebote, mit denen sie ihre Kunden adäquat fördern könnten.

Die Lernberatung im engeren Sinne beginnt somit in unserem Verständnis erst am eigentlichen Lernort, in einem Qualifizierungsprogramm oder Kurs.

DEFINITION

Lernberatung

Lernberatung verstehen wir als dialogischen Prozess, in dem ein Lernberater einen Lernenden kontinuierlich über einen längeren Zeitraum begleitet und unterstützt.

Die Aufgabe des Lernberaters besteht nicht darin, die Köpfe der Lernenden mit Wissen zu füllen. Er soll vielmehr deren Lernbedarfe feststellen und mit ihnen zusammen realistische Lernziele finden. Gemeinsam mit den

Lernenden entwickelt er Lernwege, beobachtet den Lernprozess, wertet ihn aus und dokumentiert ihn. Er muss immer wieder hinterfragen, was die Lernenden noch lernen müssen, um ihre Ziele zu erreichen, und um den Anforderungen des Berufslebens zu genügen.

Für den Prozess des Lernens selbst bedeutet Lernprozessbegleitung, dem Lernenden die jeweils benötigte Zeit zu geben, um sich auf Neues einlassen zu können. Durch genaue Beobachtung und begleitende Gespräche lässt sich herausfinden, welche Art des Lernens dem Lernenden liegt und was seine individuellen Kompetenzen und Vorlieben sind.

Bauer u.a. (2007) zeigen auf, welche Aufgaben dem Berater bei der Lernprozessbegleitung zukommen:

CHECKLISTE 1

Aufgaben des Lernberaters



- Lernziele erkennen lassen und entwickeln, nicht vorgeben.
- Aufgaben stellen, nicht Lösungen zeigen und vorgeben.
- Abwägen, wann Fehler und Suchen fruchtbar sind und wann interveniert werden muss.
- Jede Lernsituation als offen und im Detail nicht planbar verstehen, aber den Handlungsrahmen klar festlegen/verhandeln.
- Vielfältige Methoden bei Gruppen und Einzelnen lernförderlich und anregend einsetzen.

Der Lernberater muss über das Fachwissen hinaus auch über didaktisch-methodische Kompetenzen verfügen und einen aktuellen Kenntnisstand zu Lernmitteln und Medien haben. Nur so kann er Beobachtungen, Lernziele und Bearbeitungsstrategien des Lernenden richtig einordnen und bewerten. Er sollte unterschiedliche Lerntechniken kennen und vermitteln können sowie über lernpsychologische Grundlagen verfügen, um Lernbiografien und -motivationen einzuschätzen, Lerntypen zu unterscheiden und Lernschwierigkeiten und -blockaden zu erkennen und aufzulösen. Dies wird möglich, indem er mit dem Lernenden beispielsweise dessen Lernverhalten und Lernstrategien in einem Gespräch reflektiert (Bauer u.a. 2007).



CHECKLISTE 2

Selbstreflexion durch den Lernenden

- Wo fühle ich mich unsicher/überfordert?
- Wo fühle ich mich unterfordert?
- Was fällt mir schwer?
- Womit komme ich nicht zurecht?
- Was würde ich gerne anders/besser machen?
- Welches Wissen fehlt mir?
- Was möchte ich besser können?

3. Einsatz der Instrumente**Das PreCheck Tool**

Das PreCheck Tool wird in (Erst-)Beratungsgesprächen in JobCentern oder anderen Beratungseinrichtungen verwendet, um unzureichende Grundbildungskompetenzen beim Lese-, Schreib- und Zahlenverständnis einzuschätzen und mit dem Ratsuchenden Qualifizierungsschritte abzustimmen.

Trotz vielfältiger Strategien, mit denen Menschen über das Problem mangelnder Grundbildung hinwegtäuschen, gibt es bei genauerer Beobachtung auch in einer Beratungssituation bereits klare Hinweise darauf.

Oft reagieren Personen mit Grundbildungsdefiziten beispielsweise auf schriftsprachliche Anforderungen ausweichend:

- Sie bitten den Gesprächspartner, ein Formular auszufüllen („Machen Sie das doch gleich“) und verweisen auf die heute vergessene Brille.
- Sie fragen sofort, wo sie unterschreiben sollen, ohne den Versuch zu lesen, was sie unterschreiben.
- Sie nehmen ein Schriftstück oder Formular mit und bringen es ausgefüllt wieder zurück. Häufig argumentieren sie: „Ich habe es eilig“, oder „Das muss ich mit meinem Ehepartner besprechen.“
- Sie weichen aus, indem sie eifrig von einem ganz anderen Thema erzählen.

- Sie sind zu früh anwesend oder verspäten sich, vergessen wiederholt Termine oder reagieren auf schriftliche Informationen, z.B. Einladungen, nicht.
- Sie bringen einen Freund, einen Partner oder einen Elternteil mit und geben offen zu, dass diese Person sich um „solche Sachen“ kümmert.

Zum Einsatz kann das PreCheck Tool kommen, wenn eine Person bereit ist, über ihre unzureichende Grundbildung zu sprechen. Es ist jedoch kein Assessment zur Leistungsstandermittlung, wie z.B. das CheckUP, sondern ein Instrument, das zur Unterstützung in einem Beratungsgespräch herangezogen werden kann, um notwendige Lernwege und -strategien – im Sinne einer ersten, allgemeinen Lern- und Qualifizierungsberatung – zu besprechen.

Die Aufgaben des PreCheck Tool bilden typische alltägliche Sprech-, Lese-, Schreib- und Rechenanforderungen ab, bei denen Personen mit Grundbildungsdefiziten oft Probleme haben, z.B. Fahrpläne lesen und Verbindungen heraussuchen, ihren Lebenslauf erstellen, ein Schreiben formulieren oder auch anhand von Geldbeträgen einfache Rechenoperationen durchführen. Ferner finden sich dort Aufgaben zum Orientierungsvermögen wie das Lesen von Stadtplänen.

Die Aufgaben unterscheiden sich im Schwierigkeitsgrad und in der Komplexität. Empfehlenswert ist es, mit den Aufgaben zur Orientierung zu beginnen, weil diese am wenigsten an eine schulische Testsituation erinnern und daher nicht zu gegebenenfalls erfahrungsinduzierten Widerständen führen.

Die Aufgabenstellung kann vom Betroffenen selbst gelesen oder vom Beratenden vorgelesen werden, falls nötig mit zusätzlichen Erläuterungen. Sollten die vorgelegten Aufgaben zu schwer sein, kann auf dieselbe Aufgabenstellung im leichteren Paket zurückgegriffen werden.

Im Folgenden werden zwei Aufgaben zum Leseverständnis aus dem PreCheck Tool vorgestellt. Im Fokus der beiden Aufgaben zum Leseverständnis (Beispiel 1: Niveau „leicht“, Beispiel 2: Niveau „mittel“) steht die Untersuchung, ob der Beratungssuchende die textlichen und numerischen Informationen korrekt wiedergeben kann.

Der Berater lässt die Beratungssuchenden die Aufgaben zunächst still lesen und stellt dann die auf dem Blatt formulierten Fragen. Sofern der Ratsuchende zögert, kann der Berater Fragen stellen wie „Kann ich Ihnen helfen, soll ich die Aufgabe noch einmal erklären?“ Wenn der Eindruck entsteht, dass die Aufgabe zu schwer ist, kann der Berater dieselbe Aufgabenstellung aus dem niedrigeren Niveau wählen. Alternativ kann er die Gelegenheit dazu nutzen, nach den Lese-, Schreib- oder Rechenschwierigkeiten zu fragen, z.B. „Ich sehe, dass Ihnen das Lesen schwer fällt, woran liegt das, war das schon immer so?“

Um sicher zu gehen, dass Informationen in einem Text auch tatsächlich verstanden wurden, sollten die Fragen möglichst genau beantwortet werden.

Beispiel 1

Der Lernende kann ein Bewerbungsschreiben mit hervorgehobenen Informationen lesen und Fragen zu den hervorgehobenen Informationen beantworten (→ Abb. 1, S. 67).

Beispiel 2

Der Lernende kann einen Vermittlungsvorschlag lesen und Angaben aus dem Text nach Fragestellung entnehmen (→ Abb. 2, S. 68).

Lesen Sie diesen Brief.

Maria Meier
Königsberger Str. 25
10821 Berlin
Telefon: 030-123 456 78

Stadt-Krankenhaus
Frau Macks
Marie-Curie-Straße 10
12333 Berlin

Freitag, 30. Oktober 2009

Bewerbung als Küchenhilfe

Sehr geehrte Frau Macks,

auf die von Ihnen ausgeschriebene Stelle als Küchenhilfe bewerbe ich mich, weil ich in dieser Tätigkeit bereits mehrjährige Erfahrung habe.

Ich bin 28 Jahre alt und habe schon als Küchenhilfe gearbeitet.

Zu meinen Aufgaben gehörten **Arbeiten wie Vorbereiten von Salaten und Geschirr spülen und Essen in der Kantine ausgeben.**

Da mein letztes Arbeitsverhältnis bis Ende September befristet war, könnte ich **sofort bei Ihnen anfangen.**

Ich würde mich freuen, wenn Sie mich zu einem Vorstellungstermin einladen.

Mit freundlichen Grüßen

Maria Meier

Anlage: Lebenslauf, Arbeitszeugnisse

Beantworten Sie jetzt die Fragen:

- Warum schreibt Frau Meier diesen Brief?
- Welche Arbeit sucht Frau Meier?
- Wie alt ist Frau Meier?
- Welche Arbeiten hat Frau Meier schon gemacht?
- Wann könnte Frau Meier anfangen zu arbeiten?

© Zukunftsbaubau GmbH

Abbildung 1: Aufgabe Bewerbungsschreiben verstehen (Auszug aus AlphaZ)

Lesen Sie diesen Brief und achten Sie auf Informationen zu:

- Tätigkeit
- Arbeitszeit pro Woche
- Mehraufwandsentschädigung (Arbeitslohn) pro Stunde
- Name des Ansprechpartners

**JobCenter
Berlin**
Postfach
10412 Berlin

Frau Doris Muster
Perslusstr. 10
10634 Berlin

Berlin, 31.07.2009

Arbeitsgelegenheit mit Mehraufwandsentschädigung (Zusatzjob)

Gemäß §16 Abs. 3 Satz 2 Sozialgesetzbuch – Zweites Buch – Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGBII)

Sehr geehrte Frau Muster,

Im Rahmen einer öffentlich geförderten Beschäftigung schlage ich Ihnen folgende zusätzliche und im öffentlichen Interesse liegende Arbeit vor:

Bezeichnung der Tätigkeit:	Helfer/-in
Beschreibung/Anforderung:	Kinderbetreuung und Sport
Tätigkeitsort(e):	Berlin
Mehraufwandsentschädigung:	1,50 € je Stunde
Zeitlicher Umfang:	01.09.2009 bis 28.02.2010
Dauer der Tätigkeit:	30 Stunden wöchentlich
Maßnahmenummer:	962/0000/08
Kurzbezeichnung der Maßnahme:	Freizeit und Sport
Träger der Maßnahme:	Sport e.V. Musterstr. 10 10116 Berlin
Bitte melden Sie sich sofort bei:	Ansprechpartner Herr Huber Tel.: 123 456 78

Beantworten Sie folgende Fragen:

- Welche Tätigkeit wird Frau Muster vorgeschlagen?
- Wie viele Stunden beträgt die wöchentliche Arbeitszeit?
- Welche Mehraufwandsentschädigung (welchen Arbeitslohn) pro Stunde würde Frau Muster erhalten?
- Wie heißt der Ansprechpartner?

© Zukunftsbau GmbH

Abbildung 2: Aufgabe Verstehen eines dienstlichen Schreibens (Auszug aus AlphaZ)

Bei Aufgaben zur Schreibfertigkeit und der damit erhaltenen Schriftprobe gewinnt der Berater einen Eindruck davon, wie diese Fertigkeiten ausgebildet sind. Sollten bei der Bearbeitung von Aufgaben Schwierigkeiten auftreten, kann der Berater die Aufgabe abbrechen und die Gelegenheit nutzen, mit dem Lernenden darüber ins Gespräch zu kommen. Stellen Sie Fragen wie „Kann ich Ihnen helfen? Soll ich die Aufgabe nochmals erklären?“ Sie können ein Beispiel geben oder gemeinsam überlegen, was man schreiben kann. Haben Sie den Eindruck, dass die Aufgabe zu schwer ist, wählen Sie dieselbe Aufgabenstellung aus dem niedrigeren Niveau. Klappt es auch damit nicht, brechen Sie die Aufgabe ab und fragen Sie nach den Schreibschwierigkeiten: „Ich sehe, dass Ihnen das Schreiben schwer fällt. Woran liegt das? War das schon immer so?“

Wenn eine Person nicht schreiben möchte, dann stellen Sie Fragen nach dem Warum: „Mache ich Sie nervös?“ „Schreiben Sie nicht gern?“ Insistieren Sie jedoch nicht und bieten zunächst Aufgaben aus den anderen Bereichen an.

Mit den Aufgaben zum Zahlenverständnis/Rechnen werden grundlegende Rechenfertigkeiten getestet: Erkennen von Zahlen, Erfassen von Mengen, grafische Darstellung von Mengen und Operieren mit Grundrechenarten. Es können Finger, Papier und Stift zu Hilfe genommen werden. Die Aufgaben sollten jedoch möglichst ohne Taschenrechner gelöst werden. Falls doch ein Taschenrechner benutzt wird, achten Sie darauf, ob Rechenoperationen, z.B. Addition und Subtraktion, verstanden und entsprechende Tasten angewendet werden. Sollte nachgefragt werden, ob die Plus- oder Minus-Taste benutzt werden soll, wissen Sie, dass die Operation nicht bekannt ist und deshalb die Aufgabe (auch mit Taschenrechner) nicht gelöst werden kann.

Mithilfe von Checklisten dokumentieren Sie die Auswertung der Aufgaben. Sie erhalten so eine Einschätzung für jeden Teilbereich und einen Gesamteindruck der Grundbildungskenntnisse.

B1 Orientierung			
	ja	teils, teils	nein
versteht die Aufgabenstellung ohne Rückfrage			
kann sich auf dem Plan orientieren			
beschreibt die Fußwege korrekt			
B2 Leseverständnis			
	ja	teils, teils	nein
versteht die Aufgabenstellung ohne Rückfrage			
kann die textlichen Informationen korrekt wiedergeben			
kann die numerischen Informationen korrekt wiedergeben			
B3 Schreiben			
	ja	teils, teils	nein
versteht die Aufgabenstellung ohne Rückfrage			
verfasst den Brief mit formalen Angaben adressatengerecht und inhaltlich und sprachlich korrekt			
hat eine leserliche und flüssige Handschrift			
B4 Zahlenverständnis			
	ja	teils, teils	nein
versteht die Aufgabenstellung ohne Rückfrage			
hat die Zahlenwerte der Länder korrekt zugeordnet			
hat die Zahlenwerte korrekt als Säulen in die 50er- und 100er-Intervalle des Diagramms eingezeichnet			
B5 Rechnen			
	ja	teils, teils	nein
versteht die Aufgabenstellung ohne Rückfrage			
kann die Aufgaben korrekt ausrechnen			
errechnet die Lösungen ohne Zuhilfenahme von Papier (d.h. im Kopf)			
© Zukunftsbau GmbH			

Abbildung 3: Auswertungsraster für das Aufgabenpaket B (Auszug aus AlphaZ)

Aus dem Gesamtbild können Sie ersehen, in welchem Bereich (Orientierung, Leseverständnis, Schreiben, Zahlenverständnis, Rechnen) und auf welcher Niveaustufe Grundbildungsdefizite auftreten bzw. welcher Bereich ohne Probleme bewältigt wird sowie welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können.

In einem Auswertungsgespräch erklären Sie dem Ratsuchenden, dass diese Aufgaben kein Diagnose- oder Einstufungsverfahren für einen bestimmten Kurs darstellen, sondern eine allgemeine Einschätzung über den Grundbildungsstand ermöglichen sollen. Erklären Sie, wo Ihrer Einschätzung nach Stärken und Schwächen liegen. Fragen Sie den Ratsuchenden nach seiner Einschätzung: Was ist schwer gefallen? Was ist leicht gefallen? Was sollte erlernt/nachgeholt oder trainiert werden?

Sind Grundbildungsdefizite benannt, besprechen Sie gemeinsam die nächsten Schritte.

DEFINITION

Grundbildungsdefizite

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.

Eine sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft kritische Ausprägung literaler Kompetenz ist gegeben, wenn die literalen Fertigkeiten nicht ausreichen, um schriftsprachliche Anforderungen des täglichen Lebens und einfachste Erwerbstätigkeiten zu bewältigen. Dies ist zu erwarten, wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet.

Es ist wichtig, gemeinsam mit dem Betroffenen *Lernmotive* zu erschließen und diese wiederholt als Begründung anzuführen. Eine Motivation zum Lernen entsteht bei Betroffenen vor allem dann, wenn sie den unmittel-

telbaren Nutzen der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten erkennen und zu der Überzeugung gelangen, dass es beim Lernen um die Gestaltung ihrer Zukunft geht.

Sowohl Ratsuchender als auch Beratender erhalten so im Dialog für die Beteiligten nachvollziehbar und begründet eine Basis für die gemeinsame Auswahl adäquater Angebote.

Das CheckUP

Damit wird zu Beginn eines Lernangebots der Leistungsstand in den Grundbildungskompetenzen Lesen, Schreiben, Zuhören und Mathematik ermittelt (Einstufungsberatung mittels einer Kenntnisstandermittlung auf vier Niveaustufen).

Die Aufgaben werden individuell bearbeitet. Der Bereich Mathematik umfasst 32 Aufgaben, der Bereich Lesen und Schreiben 25 Aufgaben und der Bereich Zuhören elf Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus, wobei das Niveau einer Aufgabe für den Lernenden nicht ersichtlich ist. Für die Bearbeitung der Aufgaben aller Kompetenzbereiche sind ca. vier Stunden anzusetzen.

Die Niveaustufen 1 bis 4

Niveaustufe 1

bezieht sich vor allem auf Migrantinnen und Migranten, die keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben. Sie sind nicht alphabetisiert oder haben in ihrer Muttersprache nur rudimentäre Lese- und Schreibfähigkeiten erworben. Auf dieser Niveaustufe ist Alphabetisierung vorrangig und die Vermittlung von Deutschkenntnissen hat einen hohen Anteil. Der Bezug zur Arbeitswelt wird vor allem über den Wortschatz hergestellt, der Bezug zu Anforderungen im Alltag konzentriert sich auf das Einüben von Teilkompetenzen wie die Verschriftlichung von persönlichen Daten, das Ausfüllen einfacher Formulare etc.

Niveaustufe 2

bezieht sich auf Migrantinnen und Migranten mit Deutschkenntnissen der DaF-Niveaustufe B1 und deutsche Muttersprachler mit ausgeprägten Defiziten im Lese- und Textverständnis, in der schriftlichen Kommunikation, Mathematik und im Umgang mit Medien. Die Lernenden mit Migrationshintergrund haben in ihrem Herkunftsland mehrere Jahre die Schule besucht und besitzen muttersprachliche Lese- und Schreibkompetenz. Sie sprechen die deutsche Sprache verständlich, jedoch fehlerhaft, da sie meist nie systematisch Deutsch gelernt haben.

Die Niveaustufen 3 und 4

beziehen sich vornehmlich auf deutsche Muttersprachler mit Grundbildungsdefiziten und Migrantinnen und Migranten mit guten Deutschkenntnissen aber vergleichbaren Grundbildungsdefiziten, die einen Einstieg oder die Rückkehr in Arbeit und Beruf behindern. Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen (auch in einfachen Tätigkeiten) sind nicht ausreichend vorhanden oder fehlen. Dies betrifft insbesondere das Verständnis komplexerer Texte zur adäquaten Bewältigung schriftsprachlicher Kommunikation und mathematischer Aufgabenstellungen sowie für den grundlegenden Umgang mit Medien.

Das CheckUP will weder über- noch unterfordern, sondern motivierend und nicht defizitorientiert Kompetenzen erheben. Da viele Lernende ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht einschätzen können, sich entweder überschätzen oder unterschätzen, bietet das CheckUP die Möglichkeit, dass Lernende ihr Wissen testen können, also auch Aufgaben lösen, die sie sich zunächst nicht zugetraut haben.

Das CheckUP sollte von erfahrenen Lernberatern und Dozenten angeleitet werden, die qualifiziert und zielgruppengerecht auf Fragen der Lernenden antworten, ihnen bei Verständnisschwierigkeiten bezüglich der Aufgaben Hilfestellung geben können und die Ergebnisse anhand der in der Dozentenanleitung beschriebenen Bewertungskriterien beurteilen und rückmelden.

Das CheckUP kann sowohl in Gruppen als auch individuell durchgeführt werden. In jedem Fall sollte auf eine stressfreie Arbeitsatmosphäre geachtet werden, schulähnliche Testsituationen sind zu vermeiden, um die Lernenden nicht unter Druck zu setzen oder Blockaden hervorzurufen. Auch sollten individuell Pausen oder Fragen zu Aufgabenstellungen möglich sein. Jedoch ist nach Möglichkeit davon abzusehen, Hinweise auf die Lösungen zu geben. Die Aufgaben pro Kompetenzbereich müssen nicht unbedingt in der vorgegebenen Reihenfolge bearbeitet werden, allerdings empfiehlt sich dieses Vorgehen, da die Aufgaben von leicht nach schwer geordnet sind.

So erfolgt eine positive Standortbestimmung, auf deren Basis dann die ersten Lernziele vereinbart werden können. Beispielsweise werden die Grundrechenarten gut bis sehr gut beherrscht, im Lese- und Textverständnis

sind die Kompetenzen jedoch nur gering ausgeprägt. Oder jemand kann im Internet erfolgreich Artikel und Preise recherchieren, ist aber kaum in der Lage, Preise zu berechnen. Aussagen über mögliche Lernbeeinträchtigungen oder Lernbehinderungen sind jedoch mit Hilfe des CheckUP nicht möglich.

In der CheckUP-Handreichung für Dozenten finden sich neben den Lösungen differenzierte Angaben und Formulare zur Auswertung der Aufgabenstellungen. Angegeben ist, welcher Niveaustufe eine Aufgabe zugeordnet ist, wie viele Punkte maximal erreicht werden können und welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie erhebt. Der Lernberater bzw. Dozent kann somit die Auswertung der einzelnen Aufgaben sowie eine Gesamtschau je Niveau schnell und übersichtlich dokumentieren.

Eine Auswertung über das Punktesystem allein bietet jedoch keine objektiven Ergebnisse. Die Auswertung sollte zum Anlass genommen werden, die Ergebnisse gemeinsam zu besprechen. Der Lernende sollte nach seiner eigenen Einschätzung befragt werden, nach besonderen Schwierigkeiten bei bestimmten Aufgaben, nach seiner Lernmotivation und seiner Lernbiografie. Warum hat er bestimmte Aufgaben nicht gemacht oder was ist ihm besonders leicht gefallen? Gemeinsam sollte versucht werden, den Kenntnisstand möglichst klar herauszuarbeiten und weitere Lernschritte und -ziele zu vereinbaren.

Das CheckIN

Für eine Lernprozessbegleitung ist das CheckIN das eigentliche Instrument zur Kompetenzbewertung. Die Aufgaben aus den Kompetenzbereichen Lesen und Schreiben, Sprechen und Zuhören, Mathematik und Umgang mit Medien bewegen sich auf einem Niveau (Niveau 4 des „AlphaZ-Kerncurriculums“).

WISSENSWERT

Das *Kerncurriculum* benennt und beschreibt die den beruflichen Basiskompetenzen aus den Berufsfeldern Hausmeister/Reinigung, Pflege und Hauswirtschaft zugeordneten Grundbildungskompetenzen in den Kompetenzdimensionen Sprechen und Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Mathematik und IT/Medien.

Grundbildung steht hierbei im realen Kontext beruflicher Anforderungen: Im Unterschied zu schulischem Nachholen von Grundbildung kombiniert das Curriculum von Anfang an Grund-

bildungskompetenzen mit berufsbezogenen Lerninhalten, indem es Kenntnisse und Fähigkeiten beispielhaft an beruflichen Handlungen und Anforderungen formuliert.

Das CheckIN kann im Verlauf eines Qualifizierungsprogramms in unterschiedlichen Phasen eingesetzt werden: als Kompetenzermittlung zu Beginn oder zum Abschluss bzw. als Lernstandserhebung im Verlauf. Der Lernberater stellt eine Auswahl an Aufgaben aus einem oder verschiedenen Kompetenzbereichen zusammen. Aus dieser Auswahl sucht sich der Lernende eine oder mehrere Aufgaben aus und entscheidet, in welcher Reihenfolge er diese bearbeiten möchte. Sollte eine Aufgabe unklar sein oder zu schwierig, kann der Lernende dies mit dem Lernberater besprechen.

Da es bei der Kompetenzermittlung nicht nur um die richtige Lösung, sondern um die Beobachtung und Reflexion des Bearbeitungsprozesses geht, sollten keine zeitlichen Vorgaben für die Bearbeitung gemacht werden. Der Lernberater beobachtet und begleitet den gesamten Lösungsprozess, macht Notizen, gibt notwendige Unterstützung und thematisiert seine Beobachtungen im sich anschließenden Auswertungsgespräch.

Aufgaben können individuell oder in einer Gruppe bearbeitet werden. Einzelarbeit hat den Vorteil, dass ein Lernender sich Aufgaben nach seinen Vorstellungen aussuchen und die Reihenfolge der Bearbeitung selbst bestimmen kann. Bei der Bearbeitung in einer Gruppe kann es sinnvoll sein, sich vorab gemeinsam auf Aufgaben und Bearbeitungsreihenfolge zu verständigen, sofern eine gemeinsame Auswertung erfolgen soll.

Wenn die Aufgabenbearbeitung abgeschlossen ist, erfolgt die gemeinsame Auswertung in folgenden Schritten:

- Zu Beginn der gemeinsamen Auswertung erfragt der Lernberater, wie der Lernende mit der Aufgabenbearbeitung insgesamt zurechtgekommen ist. Er erläutert dem Lernenden, welche Beobachtungen er zu dessen Arbeitsweise und Zeiteinteilung gemacht hat und an welchen Stellen der Lernende Erfolg versprechend vorgegangen ist.
- Dann werden Aufgabenstellung, der gewählte Lösungsweg und/oder die Lösung besprochen. Bei fehlerhaften Lösungen sollten gemeinsam die Gründe gesucht und besprochen werden.

CHECKLISTE 3

**Fragen zur Auswertung**

- Warum haben Sie sich gerade diese Aufgabe herausgesucht?
- Wie sind Sie bei der Bearbeitung der Aufgabe vorgegangen?
- In welchen Schritten haben Sie die Aufgaben bearbeitet?
- Was fiel Ihnen leicht, was fiel Ihnen schwer?
- Wie sind Sie auf das Ergebnis gekommen?
- Haben Sie die Aufgabe Ihrer Meinung nach gut gelöst oder haben Sie Probleme bei der Lösung gehabt?

Bei der gemeinsamen Formulierung der Lernbedarfe und Lernziele können mit folgenden Fragen die Lernkanäle und -techniken sowie mögliche Lernblockaden, aber auch Motive für das Lernen identifiziert werden.

CHECKLISTE 4

**Fragen für die Erkundung von Lernbarrieren und Lernmotivationen***Lernbarrieren*

- Gibt es eine Art von Aufgaben, die Sie *gerne* bearbeiten?
- Welche Aufgaben können Sie besonders *gut* lösen?
- Haben Sie bei der Bearbeitung festgestellt, dass Sie etwas *immer schon gut* konnten?
- Bei welchen Aufgaben haben Sie *schon immer Probleme* gehabt?
- Gibt es etwas, das Ihnen das Lernen *schwer* macht?

Lernmotive

- Was möchten Sie *noch* lernen?
- *Warum* möchten Sie besser lesen und schreiben lernen?
- Wie können Sie sich Dinge gut merken?
- Haben Sie eine Vorstellung, wie Sie *besser* lernen könnten?
- Welches sind Ihre *nächsten Schritte* beim Lernen?

4. Zusammenfassung

PreCheck Tool, CheckUP und CheckIN bilden ein Instrumentarium zur Kompetenzermittlung, mit dem im Rahmen von Lernberatung Grundbildungskompetenzen in den Bereichen Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben, Alltagsmathematik und Medien erfasst werden können. Hiermit lassen sich im dialogischen Prozess zwischen Lernendem und Lernberater bzw. Dozent Leistungsstände aufzeigen und Lernbedürfnisse bzw. Lernbedarfe identifizieren, um Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen fortzuentwickeln.

Alle im Beitrag genannten Materialien sind für den Einsatz durch ausgebildete und erfahrene Berater, Lerncoaches, Lehrer und Dozenten konzipiert und stehen kostenlos zum Download zur Verfügung:

www.grundbildung-und-beruf.info > AlphaZ > Registrierung



Lektüreempfehlungen

- Bauer, H.G. u.a. (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld
- Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.) (2011): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bildungsforschung, Integration, Genderforschung. Bonn

Rüdiger-Philipp Rackwitz

unter Mitwirkung von Axel Backhaus, Erika Brinkmann, Hans Brügelmann

Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs

1. Einleitung

Die Voraussetzungen und Vorkenntnisse der Teilnehmer in Alphabetisierungskursen streuen – ähnlich wie bei Schulanfängern oder Schülern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten – häufig sehr breit. Deshalb ist es nötig, entsprechend differenzierte Lernangebote zu unterbreiten, denen eine umfassende Einschätzung des jeweilig individuellen Lernstands vorausgeht. Die klassische Herangehensweise zur Bestimmung von Lern- und Leistungsständen ist der Einsatz von Testverfahren. Allerdings wird deren Potenzial als vermeintlich verlässliches und unabhängiges diagnostisches Instrument häufig überschätzt, denn sie halten weniger als deren Entwickler in der Regel versprechen, und sie sind aufgrund ihrer Konstruktion häufig nur bedingt dazu geeignet, die für eine individuell abgestimmte Förderung nötigen Informationen zu ermitteln. Eine alternative Herangehensweise ist eine dialogisch angelegte Förderdiagnostik, die den Lernenden nicht in seiner passiven Rolle als „Diagnostizierten“ belässt, sondern ihn und seine Sicht auf die Dinge aktiv in den diagnostischen Prozess mit einbezieht, um sein Handeln besser verstehen und valider deuten zu können, als dies Testverfahren zulassen.

In diesem Kapitel werden wir zunächst die Grenzen einer testbasierten Diagnostik (nicht nur) in der Alphabetisierungsarbeit aufzeigen, anschließend die Entwicklung des Schriftspracherwerbs als (re-)konstruktiven Prozess skizzieren und darauf aufbauend das Konzept einer dialogisch angelegten Förderdiagnostik sowie eine Möglichkeit für deren Umsetzung mithilfe konkreter Aufgaben beschreiben.

2. Kenntnis der Lernvoraussetzungen

Die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen zeigen sich häufig

- in der quantitativen Ausprägung der Lese- oder Schreibleistung, z.B. dem Tempo und der Fehlerzahl in einem Lese- oder Rechtschreibtest,
- in qualitativ sehr unterschiedlichen Profilen und Ausprägungen der vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen wie auch Einsichten und Strategien im Umgang mit dem Lerngegenstand Schriftsprache sowie
- in verschiedenen (Lern-)Biografien und Motiven der einzelnen Lerner, einen Kurs zu besuchen, ihren sozialen Hintergründen und Lebensumständen, persönlichen Interessen und Hobbys.

Diese Unterschiede zeigen sich auch innerhalb gestufter Kurssysteme, ähnlich den Klassenstufen in der Schule. Dies bedeutet, die Unterschiede bestehen nicht nur zwischen den einzelnen Lerngruppen bzw. Kursen (Anfänger *versus* Fortgeschrittene), sondern auch innerhalb der einzelnen Stufenkurse zwischen den Einzelpersonen. Diese treten vielleicht auf den ersten Blick nicht so deutlich zu Tage wie zwischen den Kursen, können sich aber beispielsweise in graduellen Unterschieden in Vorkenntnissen und Teilleistungen äußern, in den bisher gewonnenen Einsichten oder aber auch im Lerntempo bemerkbar machen. Darüber hinaus ist nicht auszuschließen, dass es zwischen den Kursen hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und bereits vorhandener Kompetenzen auch zu Überlappungen kommen kann, je nachdem, nach welchen Kriterien die Teilnehmenden den Gruppen zugeteilt werden.

Die Vorstellung jedoch, es sei möglich, homogene Lerngruppen zusammenzustellen, deren Mitglieder gleiche Lernvoraussetzungen haben und die darüber hinaus in der gleichen Lerngeschwindigkeit voranschreiten und jeweils zur selben Zeit dieselben Einsichten und Kompetenzen erlangen (können), lässt sich nicht realisieren. Vor diesem Hintergrund ist es generell fraglich, ob vermeintlich gestufte Kurssysteme – nach welchem Kriterium auch immer – sinnvoll sind, oder ob aufgrund der zu leistenden Differenzierung nicht von vornherein auf gemischte Kurse ge-

setzt werden sollte, in denen die Kursteilnehmer auch voneinander lernen können.

Ein gleichschrittiges Vorgehen, bei dem alle Lerner zum gleichen Zeitpunkt mit denselben Lerninhalten starten und sich jeweils zur selben Zeit mit denselben Inhalten auseinander setzen, wird den individuellen Unterschieden zwischen den Lernenden jedenfalls nicht gerecht; und der Kursinhalt wird an dem einen oder anderen Lerner vorbeigehen. Darüber hinaus würden zahlreiche Möglichkeiten, die individuell verschiedenen Interessenlagen und Lebenswelten aufzugreifen und in die Gestaltung des Lernprozesses und von Lernszenarien miteinzubeziehen, außer Acht gelassen und entsprechende Lernchancen vertan.

Deshalb ist es – auch in gestuften Kursen – nötig, auf die individuellen Unterschiede der Kursteilnehmer einzugehen und entsprechend differenzierte Lernangebote zu unterbreiten, die nicht nur am jeweiligen Lernstand anknüpfen, sondern auch Räume eröffnen, um Lerninhalte auf individuelle Biografien, Motivationen und Interessenlagen abzustimmen.

Dazu bedarf es zunächst einer umfassenden Einschätzung des jeweiligen Lernstands, wobei nicht nur die Schwächen und Defizite in den Blick genommen werden, sondern auch und vor allem bereits vorhandene Kompetenzen und Stärken. Aus dieser Einschätzung wird abgeleitet, worauf eine Lernförderung aufbauen und wo sie anknüpfen kann sowie welches die nächsten Schritte im Lernprozess sein können, um bestehende Probleme zu überwinden.

3. Grenzen der testbasierten Diagnostik

Die klassische Herangehensweise zur Bestimmung von Lern- und Leistungsständen ist die testbasierte Diagnostik, mit einer meist defizitorientierten und personenzentrierten Sichtweise auf den Lerner als Träger bestimmter „Symptome“ für bestimmte Lern- und Leistungsschwächen, die es zu ermitteln gilt. Ziel ist es zumeist, mithilfe eines standardisierten Testverfahrens eine bestimmte Leistung wie das Lesen und Rechtschreiben, *objektiv*, d.h. vom Testanwender unabhängig, *reliabel*, d.h. messtechnisch zuverlässig, sowie

valide, d.h. gültig zu erheben, um den Lern- und Leistungsstand einer Person unabhängig vom subjektiven Eindruck präzise bestimmen zu können.

Allerdings werden Testverfahren bei förderdiagnostischen Fragestellungen als Instrument häufig überschätzt. Sie sind, wie wir einführend behaupteten, nur bedingt geeignet, die für eine individuell abgestimmte Förderung nötigen Informationen zu erheben.

Grenzen standardisierter Testverfahren

- Ihre Objektivität ist nicht nachweisbar.
- Die Ergebnisse sind messfehlerbehaftet.
- Eine zuverlässige Interpretation eines Ergebnisses ist auf Individualebene kaum möglich.
- Sie fokussieren meist nur auf bestimmte Kompetenzbereiche bzw. Ausschnitte eines oftmals breiten Fähigkeitsspektrums.
- Sie sind auf bestimmte Aufgabentypen und Auswertungsformen beschränkt.
- Was der Test inhaltlich misst, bleibt häufig unklar.
- Die Testergebnisse sind Momentaufnahmen.
- Ihre Vorhersagegenauigkeit ist häufig gering.
- Sie geben keinen Aufschluss über individuelle Ursachen von Stärken und Schwächen.
- Es sind keine inhaltlichen Hinweise für eine gezielte individuelle Förderung abzuleiten.

(Rackwitz 2010 und 2011)

BEISPIEL

Das rein *quantitative* Auszählen von Rechtschreibfehlern (falsch geschriebene Wörter, falsche/gedrehte/gespiegelte/ausgelassene Buchstaben im Wort usw.) oder das Messen des Lesetempos (wie viele Wörter/Silben pro Zeiteinheit) hat zwar eine hohe praktische Bedeutung, denn diese Maße sind durchaus geeignete Grobindikatoren für ein erstes Screening, aber sie erlauben nur eine Rangordnung von Leistungen, d.h. einen sozialnormorientierten Vergleich zwischen Personen bzw. zwischen deren Leistungen.

Eine Einschätzung von *Qualitäten* ist damit jedoch nicht möglich: Kann ein Lernender z.B. einen Text vorlesen oder fehlerfrei schreiben, weil er ihn auswendig kennt, weil er die einzelnen Wörter geübt hat oder weil er die Wörter selbstständig erliest bzw. konstruiert? Insofern gibt das bloße Auszählen keinen differenzierten Aufschluss über die Ursachen von Stärken und Schwächen oder gar Hinweise für eine gezielte Förderung.

Warum bestimmte Fehler (nicht) gemacht oder bestimmte Antworten (nicht) gegeben wurden, d.h. auf welche Ursachen, auf welche (falschen) Konzepte bzw. Strategien, auf welche (nicht-)vorhandenen Einsichten ein bestimmtes Ergebnis zurückzuführen ist und welche gedanklichen Lösungswege dafür eingeschlagen wurden, darüber geben Testergebnisse im Rahmen verschiedener Ansätze zur Leistungsmessung in der Regel keine Auskunft.

Aufseiten der Lernenden kommt hinzu, dass die Situation des Diagnostiziert-Werdens, die keinerlei Spielräume für individuelles Handeln und Eingehen auf die Testteilnehmer lässt, in Alphabetisierungskursen an beschämende Situationen aus der Schulzeit erinnern, Versagensängste befördern und Vorbehalte gegenüber dem weiteren Kursbesuch stärken kann. So ist in einer Studie von Engel (2008) zur Förderdiagnostik in der Alphabetisierung die „negative Reaktion der Kursteilnehmer bei Tests“ die mit am häufigsten genannte Begründung dafür, andere Methoden und Verfahren einzusetzen. Dementsprechend wird bereits im Positionspapier „Qualitätssicherung in der Alphabetisierung“ des Bundesverbands Alphabetisierung von 2001 darauf hingewiesen, dass der Einsatz von Diagnoseinstrumenten zur Erhebung von Schriftsprachkenntnissen in der Regel nur zur unterrichtsbegleitenden Förderung der Lerner dienen soll und der Gebrauch von „standardisierten Einstufungstests mit Prüfungscharakter“ abgelehnt wird.

Dieser Kritik tragen Kompetenzstufen-Modelle Rechnung, die bisher hauptsächlich in internationalen Vergleichsstudien, wie IGLU oder PISA, sowie in den Lernstandserhebungen in den Bundesländern Anwendung finden. Sie nehmen die Entwicklung einer Gesamtleistung in den Blick und versuchen, deren Ausprägung zu beschreiben. Aber auch dabei führt die Annahme einer – meist eindimensional – linear gestuften Kompetenzhierarchie zu eher globalen Stufenbeschreibungen, von denen keine diagnostischen Informationen über spezifische Aneignungsschwierigkeiten zu erwarten sind, aus denen konkrete Fördermaßnahmen abgeleitet werden könnten.

FAZIT

Kursleitende benötigen aus fachwissenschaftlicher, förderdiagnostischer und didaktischer Sicht andere Vorgehensweisen und Verfahren, um inhaltlich solide begründen zu können, wo eine individuelle Förderung im Einzelnen anknüpfen kann und welches die nächsten Schritte im Lernprozess sein können, um bestehende Probleme zu überwinden.

4. Entwicklung des Schriftspracherwerbs als konstruktiver Lernprozess

Im Gegensatz zu früheren, rein quantitativen Zuwachsmodellen zunehmender Buchstaben- und Wortkenntnis im Laufe des Schriftspracherwerbs, die den linearen, kleinschrittigen Aufbau von Lehrgängen geprägt haben (und leider immer noch allzu häufig prägen), wird Schriftspracherwerb heute als (re-)konstruktiver Lernprozess betrachtet. Dabei werden auf dem Weg zum kompetenten Rechtschreiber und Leser bestimmte Phasen bzw. Stufen durchlaufen, in denen jeweils bestimmte Einsichten gewonnen und bestimmte Strategien angewendet werden. Die Abfolge dieser Stufen wurde in zahlreichen Modellen idealisiert dargestellt (Frith 1985; Günther 1986; Brügelmann/Brinkmann 1994; Scheerer-Neumann 1998; Spitta 1998; Valtin 2000; May 2002), die sich, abgesehen von Ausdifferenzierungen der einzelnen Entwicklungsstufen, im Wesentlichen gleichen und von einer identischen Abfolge ausgehen, die sich in Anlehnung an Frith (1985) in einem generalisierten Modell darstellen lässt (→ Tab. 1).

Stufe	Phase/Strategie	Einsicht	Repräsentation
↑	3 orthografisch/ morphematisch	orthografische Regelmäßigkeiten, Stammmorphemprinzip	Beachtung von orthografischen Regelmäßigkeiten, Ableitung von Wortschreibungen
	2 phonetisch/ alphabetisch	Graphem-Phonem-Korrespondenz „Schreibe wie du sprichst.“	zunehmende lautgetreue Verschriftung von Wörtern, die sich an der eigenen Artikulation orientiert
	1 vorphonetisch/ logographemisch	Schrift trägt Bedeutung „So tun als ob.“	Kritzelpbriefe, vereinzelt Buchstaben, eigenen Namen schreiben

Tabelle 1: Generalisiertes Modell des Schriftspracherwerbs

Dabei darf allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass in jeder Phase bzw. auf jeder Stufe, jede Strategie oder jede Einsicht in das Schriftsystem allein und isoliert angewendet wird. Vielmehr haben sie in der zeitlichen Abfolge lediglich eine gewisse Dominanz, wobei vorangegangene Strategien und Einsichten nicht einfach aufgegeben und durch neue ersetzt, sondern integriert und weiterentwickelt werden. Der Übergang von einer Stufe in die nächste ist dabei allmählich und fließend, wobei es auch zu Überschneidungen kommt.

Außerdem hängt die Anwendung einzelner Strategien nicht nur vom Entwicklungsstand, sondern auch vom jeweiligen Kontext ab. So können z.B. in einem diktierten Text orthografische und morphematische Strukturen und Zugriffsweisen berücksichtigt werden, während beim Schreiben auf die alphabetische Strategie zurückgegriffen wird, weil das lautierende Schreiben weniger anstrengend ist als die Beachtung von orthografischen Konventionen und morphematischen Strukturen und so Kraft und Konzentration auf den Inhalt eines zu schreibenden Textes gerichtet werden können (Scheerer-Neumann 1998).

Übereinstimmend zeigen die verschiedenen Modelle, dass die alphabetische Phase, in der die Einsicht in die „Graphem-Phonem-Beziehungen“ gewonnen und die Strategie des lautorientierten Verschriftens verfolgt wird, eine Schlüsselstellung im Verlauf des Schriftspracherwerbs einnimmt. Das gilt auch für jugendliche und erwachsene Lernende (Brinkmann 2010). Erst wenn die Einsicht gewonnen wurde, dass unsere Schrift eine Alphabetschrift ist und dass mit den Graphemen die Phoneme auf der Schriftebene abgebildet werden können, kann im Schriftspracherwerb weiter vorangeschritten und können weitere Stufen „erklommen“ werden. Denn erst die alphabetische Strategie ermöglicht das Konstruieren unbekannter Wörter, deren Buchstabenfolge man nicht kennt. Erst anschließend können weitere Stufen bewältigt werden, in denen unter Berücksichtigung orthografischer Regelungen und morphematischer Strukturen geschrieben wird.

Entwicklungs- bzw. Stufenmodelle der Lese- und Rechtschreibentwicklung sind differenzierter als Kompetenzmodelle, da sie nicht lediglich einen graduellen Zuwachs an Können, sondern qualitative Strategiewechsel beschreiben, womit sie als Bezugssystem die Möglichkeit bieten, einzuordnen, auf welcher Stufe ein Lernender vermutlich gerade steht bzw. in wel-

cher Phase er sich befindet. Dementsprechend können Fehler, die Lerner beim Schreiben machen, als „Fenster in die Denkwelt“ (Brügelmann 1994) Einblicke in die Vorstellungen von Lernern von Schrift und in die jeweils angewandten Strategien beim Schreiben geben. Denn in ihren Fehlern vereinfachen die Lernenden die komplexen Anforderungen des Lesens und Schreibens, und zwar meist nicht zufällig oder „blind“, sondern in systematischer Weise. So sind sie als konstruktive Versuche zu deuten, Wörter mit den Strategien zu verschriften bzw. zu entschlüsseln, die bisher zur Verfügung stehen.

FAZIT

- Schriftspracherwerb ist ein (re-)konstruktiver Lernprozess.
- Dabei werden bestimmte Phasen bzw. Stufen durchlaufen, in denen jeweils bestimmte Einsichten gewonnen und bestimmte Strategien angewendet werden.
- Die alphabetische Stufe bzw. Phase nimmt eine Schlüsselstellung ein.
- Sie ermöglicht das Konstruieren unbekannter Wörter.
- Entwicklungs- bzw. Stufenmodelle sind nicht als didaktische Handlungsanweisung zu verstehen, aus denen ein vorgeschriebener Lehrgang abgeleitet werden kann.
- Ziel einer jeden Förderdiagnostik muss sein, zu *verstehen*, warum bestimmte Fehler gemacht werden, um herauszufinden welche Strategie bzw. Einsicht letztendlich Grundlage dafür ist.

5. Dialogische Förderdiagnostik als Perspektive

Eine Alternative zur testbasierten Diagnostik stellt eine dialogisch angelegte Förderdiagnostik dar. Sie belässt den Lerner nicht in seiner passiven Rolle des „Diagnostizierten“, der als Datenlieferant „vermessen“ wird, sondern sie bezieht ihn und seine Sicht auf die Dinge aktiv in den diagnostischen Prozess mit ein, um sein Handeln besser verstehen und valider deuten zu können, als dies Testverfahren in der Regel zulassen. Der klassische Ansatz einer Diagnostik „von oben“, in der ausschließlich der Lernbegleiter eine

Diagnose stellt und eine entsprechende Förderung initiiert, wird also durch eine dialogische Förderdiagnostik unter – im besten Fall – gleichberechtigten Partnern ersetzt. Dies geschieht mit dem Ziel, gemeinsam Hypothesen darüber zu bilden, wo der Lernende Probleme hat, wie er auf seinem Lernweg unterstützt und eine Passung zwischen Lernausgangslage und Lernangeboten gefunden werden kann. Dabei spielt aber nicht nur der Lerner selbst eine Rolle, sondern auch sein Umfeld, sein sozio-ökonomischer Hintergrund, auf der Suche nach unterstützenden und belastenden Faktoren sowie stärkenden Ressourcen (→ Abb. 1).

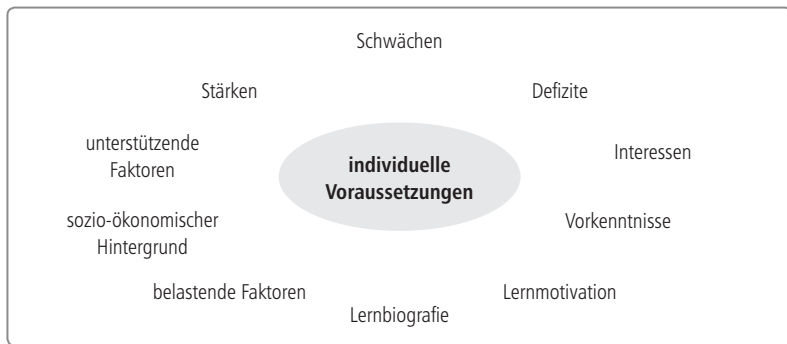


Abbildung 1: Lernausgangslage – Faktoren und Ressourcen

Damit ein solches Vorgehen gelingen kann, sind allerdings einige Bedingungen nötig, die dem klassischen diagnostischen Vorgehen teilweise entgegenstehen:

- *Die eigene Position infragestellen*
Die aufgrund von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz vermeintlich überlegene Position des Diagnostikers ist aufzugeben.
- *Sich ein Bild machen und Hypothesen formulieren*
Es muss eingesehen werden, dass diagnostische Beobachtungen – egal welcher Art und mit welchen Instrumenten und (Test-)Verfahren sie gewonnen werden – und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen nur vorläufige Hypothesen sind. Sie stellen nur ein erstes Bild dar, das man sich vom Lerner und den Bedingungen seines Lernens macht. Dieses

Bild ist abhängig von der Brille, durch die eine Person und ihre Leistungen betrachtet werden, d.h. vom jeweiligen fachlichen Vorwissen, den bisher gemachten Erfahrungen als Lernbegleiter und den daraus entwickelten Theorien, die einer Interpretation von Beobachtungen zugrunde liegen.

- *Interpretation kontinuierlich überprüfen*

Dieses Bild von einem Lern- und Leistungsstand sowie die entsprechenden Interpretationen eines bestimmten Verhaltens müssen im weiteren Lernprozess kontinuierlich überprüft und dabei bestätigt, verworfen, angepasst oder verfeinert werden. Gleiches gilt für die darauf abgestimmten Lernangebote, die ebenfalls kontinuierlich auf ihre Passung hin zu überprüfen sind.

Die förderdiagnostische Arbeit ist ein ebenso kontinuierlich ablaufender Prozess wie das Lernen selbst. Sie ist idealerweise in den Lernprozess integriert und findet nicht losgelöst davon statt.

FAZIT

Die wichtigsten Instrumente einer solchen Diagnostik sind:

- die daran beteiligten Personen, z.B. die Kursleiterin mit ihren Beobachtungen, entsprechenden Deutungen und Fragen, die sich aus ihnen ergeben, sowie der Kursteilnehmende mit seiner Sicht auf die Dinge
- die Lösungsversuche und Selbsteinschätzungen des Kursteilnehmenden
- Bestätigungen oder Korrekturen von Deutungen (Schmalohr 1997)

6. Dialog etablieren

Um in einen Dialog einzutreten, ist eine vertrauensvolle, von Wertschätzung, Gleichberechtigung und Transparenz geprägte Beziehung nötig, in der der Lernende als Experte seiner Lern- und Lebenswelt ernst genommen wird und sich aktiv einbringen kann. Dadurch wird Folgendes ermöglicht:

- zu Beginn eines Kurses die bisherige Lerngeschichte zu rekonstruieren,
- sich gemeinsam durch den Austausch von Sichtweisen ein Bild von der momentanen Situation zu machen,
- Möglichkeiten und Bedingungen für Veränderungen zu finden und zu schaffen sowie
- Lernziele und Lernwege zu vereinbaren, die den Bedürfnissen, Ressourcen und Interessen des Lerners gerecht werden und ihm dementsprechend sinnvoll und lohnenswert erscheinen.

Dabei sollte man von folgenden vier Fragen ausgehen:

- Was kann der Lerner?
- Was sollte/will er noch lernen?
- Was ist der nächste Schritt?
- Wie kann dieser Schritt gegangen werden?

(Dehn/Hüttis-Graff 2006)

Aufseiten des Lernenden macht eine dialogisch angelegte Förderdiagnostik eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Können und Handeln nötig. Dadurch kann die Fähigkeit zur kritischen Reflexion und Selbsteinschätzung eigener Lern- und Leistungsstände im Vergleich mit vorher gesteckten Lernzielen entwickelt werden. Für viele Teilnehmende in Alphabetisierungskursen ist dies aufgrund schulischer Erfahrungen, in denen das Lernen hauptsächlich fremdbestimmt ablief, zu Beginn eine ungewohnte Aufgabe und Herausforderung. Sie kann und soll aber dazu führen, für das eigene Lernen zunehmend selbst Verantwortung zu übernehmen, das eigene Arbeiten selbstkritisch einzuschätzen, sich zunehmend selbstbestimmt und eigenverantwortlich Lernziele zu setzen, deren Erreichen zu überprüfen und sich auf dem Weg dahin entsprechende Lerninhalte zu suchen und sich mit ihnen selbständig auseinander zu setzen. Hierzu können Lernende ihre Lernentwicklungen und selbst gesteckten Ziele z.B. in Lerntagebüchern und Portfolios festhalten, um ihre Lernwege von Zeit zu Zeit mithilfe ihrer konkreten Arbeiten zu reflektieren und/oder zur Diskussion zu stellen. Konkret bedeutet das, dass der Lerner sich interessengeleitet

Themen sucht, zu denen es sich aus seiner Sicht lohnt zu schreiben oder zu lesen.

Anstelle eines gleichschrittigen Unterrichts oder einer vom Kursleitenden geplanten Differenzierung „von oben“ (z.B. durch die Zuweisung unterschiedlicher Aufgaben) kann und soll also eine Individualisierung „von unten“ initiiert werden (Brinkmann/Brügelmann 2009), indem der Lernende selbst eine Passung zwischen seinen Lernbedürfnissen und -zielen einerseits und konkreten Lerninhalten und -wegen andererseits herzustellen versucht. Dies ist jedoch keine Selbstverständlichkeit, sondern eine Fähigkeit, die schrittweise erlernt und entsprechend begleitet werden muss – und zwar nicht in Trainings vorab, sondern „on the job“, also bei der Beschäftigung mit persönlich bedeutsamen Inhalten. Dabei wird der Kursleitende nicht unwichtiger oder gar unnötig: Er wird aber vom (Be-)Lehrenden zum Lernbegleiter, der als Ansprechpartner und erfahrener Lerner beratend zur Seite, aber nicht im Wege steht.

Dazu gehört auch, dass die Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses sich untereinander, beispielsweise im Rahmen von regelmäßigen Lerngesprächen, über ihre Arbeiten, über ihre Lernziele und Wege dorthin austauschen, Fortschritte, Rückschritte und Probleme diskutieren, sich gegenseitig Hilfestellung geben und gemeinsam nach Lösungen und Anschlussmöglichkeiten suchen.

BEISPIEL

Ein Beispiel für eine gelungene Integration der Interessen und Vorstellungen der Lerner ist das ABC-Projekt in Oldenburg mit seiner „XXX – ABC-Zeitung“. Die Inhalte der regelmäßig erscheinenden Zeitung werden von den Kursteilnehmern selbst erstellt, d.h. sie bestimmen, was und wie sie schreiben, sie sind eingebunden in ein Redaktionsteam und erleben sich als kompetent, indem sie Artikel schreiben, die veröffentlicht werden.

www.abc-projekt.de > ABC-Zeitung



Eine prozessorientierte und dialogisch angelegte Förderdiagnostik schließt die Bearbeitung von Aufgaben, die ähnliche Formate aufweisen können wie Aufgaben in Testverfahren, nicht aus. Die Intention liegt dabei aber nicht auf dem vermeintlich objektiven Abprüfen einer bestimmten Leistung, son-

dern darauf, Informationen zur Beratung und Begleitung des Lernalers in seinem Lernprozess zu gewinnen. Über die Ergebnisse können sich die Beteiligten während der Bearbeitung oder anschließend austauschen. Dabei ist der Fokus darauf zu richten, wie diese zustande gekommen sind, welche Strategien bei der Bearbeitung angewendet und welche Wege zur Lösung eingeschlagen wurden, um den momentanen Lernstand auszuloten sowie nächste Lernziele und Lernwege zu vereinbaren.

7. Vorstellung zweier Verfahren

In unserem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt „Dialogische Förderdiagnostik als Teil didaktischer Kompetenz in der Alphabetisierung von Erwachsenen“ haben wir zwei Verfahren mit verschiedenen Aufgaben erarbeitet, die eine dialogisch angelegte Förderdiagnostik zu Beginn sowie auch im Verlauf eines Kurses unterstützen sollen.

Zwei Verfahren mit unterschiedlichen Intentionen

Lesen & Schreiben

besteht aus insgesamt 17 verschiedenen Aufgaben, mit deren Hilfe Kompetenzen im Lesen und Schreiben erfasst werden sollen (Backhaus/Rackwitz 2011).

Was ist Sache?

zielt auf die Beobachtung im Umgang mit diskontinuierlichen Sach- und Gebrauchstexten ab, die aus einer Kombination von Fließtext, Grafiken und Tabellen bestehen. Hier muss der Leser sprachliche und ikonische Elemente aufnehmen, zusammenführen und interpretieren (Backhaus/Knorre/Schmitz 2010).

Mithilfe dieser beiden Verfahren können Beobachtungen durchgeführt werden, die während der Bearbeitung der Aufgaben oder im Anschluss durch eine Besprechung und Reflexion von Herangehensweisen und Lösungsansätzen gemeinsam mit dem Lernenden ergänzt und somit validiert werden. Dabei soll die Sichtweise des Lernalers auf den eigenen Lernprozess in den

Mittelpunkt gerückt werden, zum einen, um über dieses Gespräch Informationen zu gewinnen, zum anderen, um seine Fähigkeit der Selbsteinschätzung weiterzuentwickeln.

Anhand ausgewählter Aufgaben aus beiden Verfahren wollen wir im Folgenden zeigen, welche förderdiagnostischen Hinweise mit entsprechenden Aufgaben gewonnen werden können und wie während der Bearbeitung der Aufgaben durch den Lernenden gleichzeitig gefördert werden kann.

„Lesen & Schreiben“

Das Aufgabenset „Lesen & Schreiben“ (Backhaus/Rackwitz 2011) besteht aus insgesamt 17 verschiedenen Aufgaben, mit deren Hilfe verschiedene Kompetenzen im Lesen und Schreiben erfasst, und somit eine differenzierte Einsicht in die Fähigkeiten und die noch bestehenden Probleme mit der Schriftsprache ermöglicht werden sollen. Die verschiedenen Aufgaben und Formate haben unterschiedliche Anspruchs- und Schwierigkeitsniveaus und sollen im günstigsten Fall in einer 1:1-Situation eingesetzt werden, damit die Kursleiterin den Lerner bei der Bearbeitung der Aufgaben beobachten kann und sich beide anschließend darüber austauschen können.

Die Aufgaben sind nicht durchgängig, aber doch weitgehend vom Einfachen zum Schwierigen aufsteigend geordnet. Sie reichen von elementaren Aufgaben (Schreiben und Erkennen des eigenen Namens) bis hin zum Textlesen, das die Beantwortung von Fragen zu kurzen Texten verlangt. Ziel ist allerdings nicht, dass jeder Lerner alle Aufgaben bearbeitet, sondern dass eine Auswahl mit individuell auf den Lerner abgestimmten Schwerpunkten getroffen wird.

Beispiel 1

Die erste Aufgabe in „Lesen & Schreiben“ zielt darauf ab, dass der Kursteilnehmer seinen Namen aufschreibt. Auch Personen, die nur rudimentär alphabetisiert sind, können zwar häufig ihren Namen schreiben. Dennoch lassen sich bei dieser Aufgabe verschiedene Dinge beobachten, die für die folgende Förderung relevant und auch Gesprächsanlass sein können.

Zunächst ist dabei zu erkunden:

- Kann der Lerner die korrekte Buchstabenfolge verwenden?
- Nutzt der Lerner Schreibschrift oder Druckschrift?
- Schreibt der Lerner Groß- und Kleinbuchstaben in der richtigen Reihenfolge?
- Schreibt der Lerner seinen Vor- und Nachnamen?
- Schreibt der Lerner zögerlich, langsam und mühsam oder schnell und locker?
- Welche Schreib- und Stifthaltung nimmt der Lerner ein?
- Wie geht der Lerner mit den Materialien um?

Schreibt der Lerner seinen Namen in Druckschrift, kann er gefragt werden, ob er diesen auch in Schreibschrift schreiben kann. Darüber hinaus kann gefragt werden, in welchen Situationen der eigene Name geschrieben wird.

Diese und ähnliche Fragen zielen darauf ab, zu erfahren, in welchen Kontexten der Lerner mit Schrift operiert oder konfrontiert wird.

Beispiel 2

In einer zweiten Aufgabe zum eigenen Namen soll der Lerner seinen eigenen Namen unter anderen erkennen und darauf zeigen. Diese Aufgabe ist vor allem dann relevant, wenn der eigene Name nicht geschrieben werden konnte, denn möglicherweise ist die Person in der Lage, den eigenen Namen zu erkennen, da dieser als Ganzwort bekannt ist. Dabei kann beobachtet werden, ob der Name direkt, mit Zögern oder gar nicht erkannt wird. Darüber hinaus lässt sich beobachten und gegebenenfalls erfragen, ob der Name als Ganzwort erkannt bzw. benannt wurde oder ob er erlesen wurde. Wenn der Name erkannt und nicht erlesen wurde, kann darüber gesprochen werden, woran er erkannt wurde.

Beispiel 3

Bei einer weiteren Aufgabe soll der Lerner alle Buchstaben aufschreiben, die er kennt. Beginnt er mit der Aufgabe, so wird deutlich, dass er bereits eine Vorstellung davon hat, was ein Buchstabe ist, und je nachdem, wie er

die Aufgabe bearbeitet, welche. Hat er keine Vorstellung zu dem Begriff „Buchstabe“, kann er die Aufgabe nicht beginnen.

Ein standardisierter Test endet in der Regel an dieser Stelle. Der Befund wäre nun, dass der Lerner die Aufgabe nicht bearbeitet hat oder bearbeiten konnte.

Bei der hier möglichen und beabsichtigten offenen Gestaltung der Aufgabebearbeitung kann der Lernbegleiter jedoch beispielsweise einen oder mehrere erste Buchstaben in das Feld schreiben, um dem Lerner einen Hinweis zu geben, was mit dem Begriff „Buchstabe“ gemeint ist, und so die Bearbeitung ermöglichen. Während das numerische Ergebnis in einem standardisierten Test in der Regel keine Hinweise darauf gibt, warum eine Aufgabe (nicht) bearbeitet wurde, ließe sich in einem solchen Fall schlussfolgern, dass der Lerner zwar „Buchstaben“ kennt, aber nicht unter diesem Begriff.

Die Bearbeitung der Aufgabe gibt dann Hinweise darauf, was der Lerner bereits kann (Großbuchstaben, Groß- und Kleinbuchstaben, Buchstaben in alphabetischer Reihenfolge, Druck- oder Schreibschrift usw.), und nicht primär darauf, was er *nicht* kann.

So kann aufgrund der alphabetischen Folge der aufgeschriebenen Buchstaben darauf geschlossen werden, dass er diese kennt und ggf. beherrscht. Schreibt der Lerner die Buchstaben hingegen ungeordnet, entspricht dies durchaus der Aufgabenstellung. Ob er das Alphabet kennt oder nicht, bleibt in diesem Fall (zunächst) unklar. Ebenso unklar bleibt, ob der Lerner nur die grafische Form des Buchstabens kennt oder auch seinen Lautwert. Dies wird erst mit einer weiteren Aufgabe untersucht.

Während der Bearbeitung dieser und der weiteren Aufgaben soll der Lernbegleiter jederzeit in einen Dialog mit dem Lerner treten:

- Wenn der Lerner erst nach einem Beispiel mit dem Aufschreiben von Buchstaben beginnt, kann mit ihm darüber gesprochen werden, ob er einen Namen für diese Elemente hat. Man kann also förderdiagnostisch (Informationen gewinnen) und didaktisch (Informationen geben) tätig sein.
- Wenn der Lerner z.B. mehrgliedrige Grapheme aufschreibt, so entspricht dies nicht der Aufgabenstellung, da ein mehrgliedriges Gra-

phem nicht zu den Buchstaben des Alphabets zählt, obwohl es aus denselben Schriftzeichen zusammengesetzt wird. Es ist aber dennoch ein Hinweis auf vorhandene Einsichten und vorhandenes Wissen. Man kann deshalb mit dem Lerner darüber sprechen, dass das Aufgeschriebene kein Buchstabe ist, sondern eine Buchstabengruppe. Und man kann ihm zeigen, dass sich diese aus einzelnen Buchstaben zusammensetzt und fragen, ob er weitere Buchstabengruppen kennt. Ein solches Gespräch vertieft Einsichten – im besten Fall auf beiden Seiten.

- Schreibt der Lerner statt Buchstaben ganze Wörter auf, kann auf den Unterschied zwischen „Wörtern“ und „Buchstaben“ eingegangen werden. Werden Fremdzeichen wie §, %, &, /, () hinzugefügt, kann ein Gespräch über die Eigenschaften und die spezifische Funktion von Buchstaben geführt werden.

Beispiel 4

In einer weiteren Aufgabe soll der Lerner Wörter aufschreiben, die er frei wählen kann. In der Regel werden dies Wörter sein, die er kennt und sich zutraut zu schreiben. Wenn der Lerner geübte Wörter aufschreibt, die als Ganzwörter abgerufen werden, so geben diese bei Richtigschreibung keinen Aufschluss darüber, ob der Lerner alphabetische, morphematische oder orthografische Prinzipien nutzt. Dies kann nur mithilfe weiterer Aufgaben beobachtet werden.

Dennoch bietet eine solche Aufgabe wertvolle Beobachtungs- und Gesprächsanlässe: Ist der Lerner sehr vorsichtig beim Schreiben, zögert er lange, denkt er nach? Dann kann nachgefragt werden, warum gezögert oder worüber nachgedacht wird.

Darüber hinaus lässt sich beobachten, ob Konventionen der Schrift eingehalten werden (von links nach rechts, oben nach unten). Werden diese nicht beachtet, kann z.B. mithilfe eines Buches nachgefragt werden, wo der Lerner zu lesen anfinde. Daraus kann ein Gespräch über Konventionen der Schrift abgeleitet werden. Bei handschriftlich geschriebenen Wörtern lässt sich außerdem beobachten, ob z.B. inkorrekte Zeiche nabst ände oder Buchstaaaaabenwiederholungen vorgenommen werden.

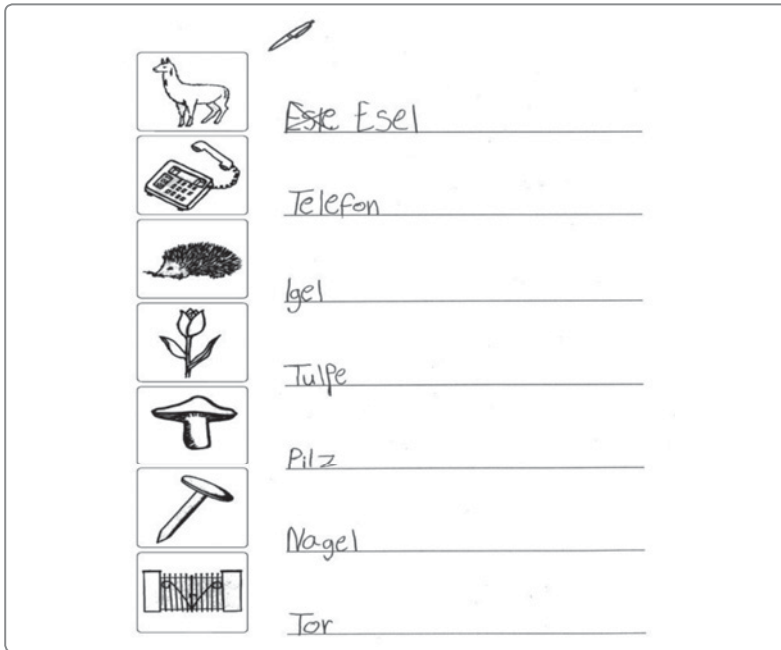


Abbildung 2: Aufgabe „Wörterrätsel I“ aus Backhaus/Rackwitz (2011)

Bei der Aufgabe „Wörterrätsel I“ (→ Abb. 2) soll der Lerner versuchen, durch Bilder vorgegebene Wörter, so gut er es bereits kann, aufzuschreiben. Die Aufgabe zielt im Wesentlichen darauf ab, zu beobachten bzw. erste Hinweise zu bekommen, über welche der drei Schreibstrategien alphabetisch, morphematisch und orthografisch der Lerner bereits verfügt bzw. welche er im Kontext der Aufgabe bereits anwendet. Sollte die Sorge aufseiten des Lerners zu groß sein, Wörter ggf. nicht richtig schreiben zu können, und kann er nicht davon überzeugt werden, dass Fehler nicht problematisch, sondern im Gegenteil hilfreich sind, so kann alternativ auf die Aufgabe „Kunstwörter“ zurückgegriffen werden, bei der 14 sinnfreie „Pseudowörter“, d.h. konstruierte Buchstabenfolgen wie z.B. [re:na], [ɛbo:mi:] oder [ʼftina:k] lautgerecht verschriftet werden sollen. Für diese Wörter gibt es keine vorgegebene Schreibweise. Dementsprechend können sie weder rich-

tig noch falsch geschrieben werden. Sie bieten jedoch die Möglichkeit zu erkennen, ob der Lerner in der Lage ist, gesprochene Sprache in entsprechende Buchstabenfolgen zu übersetzen und er somit über die alphabetische Strategie verfügt.

Darüber hinaus lässt sich beobachten, ob bzw. welche orthografischen Muster und Regelmäßigkeiten dem Lerner bereits bekannt sind, da die Einzellaute bei der Verschriftung auf ganz unterschiedliche Weise geschrieben werden können. Somit gewähren die jeweiligen Schreibungen Einblicke in bereits vorhandene Einsichten bzw. angewandte Strategien, wenn z.B. lange Vokale mit einer Markierung für die Länge versehen werden, oder /scht/ als <st> verschriftet wird. Dementsprechend können Schreibungen bestimmter orthografischer Phänomene wie die Markierung lang gesprochener Vokale, mehrgliedrige Grapheme usw. in einem Gespräch thematisiert werden.



Abbildung 3: Aufgabe „Ein Wort zuviel!“ aus Backhaus/Rackwitz (2011)

Beispiel 5

Manche Aufgaben weisen auch Ähnlichkeit mit bekannten, standardisierten Testformaten auf. So ist die Aufgabe „Ein Wort zu viel!“ an den Stolperwörter-Lesetest (SWLT; Metze 2004) angelehnt. Dabei soll der Lerner in einer Reihe von Sätzen das jeweils grammatikalisch störende bzw. überflüssige Wort erkennen, wobei es um das genaue, sinnorientierte Satzlesen geht

(→ Abb. 3). Aber auch hier steht nicht wie beim SWLT die Bearbeitung unter Zeitdruck im Vordergrund, sondern die Beobachtung und das Gespräch.

BEISPIEL

In dem o.g. Beispiel (→ Abb. 3) hat der Lerner in dem Satz „Der Name Vater mag Kino“ das Wort „mag“ und damit das einzige Verb des Satzes und zudem das einzige klein geschriebene Wort durchgestrichen. Hier bietet es sich an, nachzufragen, warum das Wort durchgestrichen wurde, es kann über die Notwendigkeit eines Verbs im Satz gesprochen sowie ein Hinweis auf dessen Kleinschreibung (außer am Satzanfang) gegeben werden.

Ist eine Person überaus erfolgreich – sie löst neun oder zehn der angebotenen zehn Sätze richtig –, kann vertiefend ein Test gleichen Formats angeschlossen werden. Dies tut man, wenn die Leistung oder der Lernfortschritt quantifizierend gemessen werden soll, um dies der Person zurückzumelden oder um die eigenen Förderanstrengungen zu evaluieren.

Auch eine solche Aufgabensammlung ersetzt nicht weitere Quellen und andere diagnostische Beobachtungen, doch sie kann helfen, zu vielen Punkten förderrelevante Informationen zu gewinnen und zumindest Bereiche aufzeigen, in denen genauer hingeschaut und probeweise Förderangebote unterbreitet werden sollten.

„Was ist Sache?“

Das Aufgabenset „Was ist Sache?“ (Backhaus/Knorre/Schmitz 2010) zielt auf die Beobachtung im Umgang mit diskontinuierlichen Sach- und Gebrauchstexten ab, die aus einer Kombination von Fließtext, Grafiken und Tabellen bestehen und sich einerseits durch ihre Strukturiertheit, andererseits durch eine Unterbrechung des Fließtextes durch ergänzende Grafiken und/oder Tabellen auszeichnen. Dadurch muss der Leser sprachliche *und* ikonische Elemente aufnehmen, zusammenführen und interpretieren.

Während erfolgreiche Leser über Arbeitsroutinen verfügen und Strategien zur Entschlüsselung solcher Texte entwickelt haben, tastet sich ein ungeübter Leser oftmals zufallsgesteuert oder mit noch unzureichenden Strategien an Texte heran. Inhaltlich sind die Texte Situationen entnommen, in denen sich die Lerner – wahrscheinlich – ebenfalls bewegen, sei es z.B. beim

Arzt, auf der Bank, beim Ausfüllen von Formularen, bei der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder beim Lesen von Angebotsprospekten oder des Fernsehprogramms (→ Abb. 4). Die Einschätzung und Förderung der Fähigkeiten im Umgang mit solchen Sachtexten ist deshalb ein wichtiger Lerninhalt in Alphabetisierungskursen.



Abbildung 4: Auszug aus „Was ist Sache?“ (Backhaus u.a. 2010)

In der Regel sind Verfahren zur Ermittlung der Lesefähigkeit kompetenzorientiert in Bezug auf zuvor bestimmte Leistungskriterien und/oder normorientiert, lassen also den Vergleich der Ergebnisse mit einer Bezugsgruppe zu, z.B. mit den Gleichaltrigen oder den Lernern derselben Jahrgangsstufe. Konkrete Förderhinweise erbringen sie jedoch meistens nicht, zudem sind sie den Gütekriterien der Testtheorie verpflichtet, weshalb die Aufgaben in der Regel im Multiple-Choice-Format angeboten werden. Dabei kann dieselbe Lösung Unterschiedliches bedeuten, wie Bartnitzky (2007) am Beispiel der VERA-Aufgaben mehrfach gezeigt hat. Das „Wie“, also welche Strategien der Leser anwendet, an welchen Stellen er scheitert, ob er trotz der Tatsache, dass er die richtige Lösung nicht finden kann, einen sinnvollen Ansatz wählt, bleibt dabei jedoch unberücksichtigt.

Hier setzt das diagnostische Verfahren „Was ist Sache?“ an. Es soll helfen, Einsichten zur Lesekompetenz von Lernern in der Bearbeitung von Sach- oder Gebrauchstexten zu gewinnen und dabei vor allem auch das Strategiewissen unter die Lupe nehmen. Die dialogische Anlage des Verfahrens macht aus dem diagnostischen Instrument gleichzeitig ein didaktisches Material, wobei der Ansatz prinzipiell auf jeden anderen (Sach-)Text übertragbar ist.

DEFINITION

Sachtext

Sachtexte stammen in der Regel aus Realdokumenten (Zeitungen, Zeitschriften, Bücher, sonstige Druckerzeugnisse etc.). In pädagogischen Kontexten können sie aber auch – orientiert an realen Texten – konstruiert sein.

Zu jedem Sachtext werden Fragen gestellt, die vom Lerner bearbeitet werden sollen. Dabei ist aber das primäre Ziel nicht, abzu prüfen, ob die *richtige* Lösung in einer bestimmten Zeit gefunden wird, sondern herauszufinden, welche Strategien der Lerner nutzt, um die entsprechenden Informationen aus der Mischung von Text und Grafik zu entnehmen. So sind die Themen und Aufgaben auch nicht aufsteigend nach einem vermeintlichen Schwierigkeitsgrad geordnet, sondern können und sollen nach persönlichem Interesse und inhaltlicher Relevanz für den Lerner ausgewählt werden.

Die Aufgaben sollen ebenfalls nach Möglichkeit in einer 1:1-Situation oder Kleingruppe bearbeitet werden, wobei der Lernbegleiter beobachtet, gegebenenfalls Hilfestellung gibt und sich mit dem Lerner über angewandte bzw. beobachtete Strategien austauscht. Dabei kann der Lernbegleiter dem Lernenden gegebenenfalls auch Vorschläge unterbreiten, die Informationen zu finden („So mache ich das; vielleicht hilft es dir.“) und so zur Erweiterung der bestehenden Strategien und Kompetenzen beitragen.

Die Aufgaben verzichten teilweise auf Eindeutigkeit, um die Schwierigkeit des „schmuddeligen“ bzw. komplexen Alltags abzubilden und genau darüber ins Gespräch zu kommen. Dabei können folgende Aspekte beobachtet werden:

- Ist das jeweilige Textformat bekannt?
- Wie geht der Lerner damit um?
- Wie findet er sich darin zurecht?
- Woran orientiert sich der Lernende?
- Nimmt der Lerner verschiedene Hinweise zum Umgang mit dem Text wahr und setzt er sie angemessen um (z.B. Zeichenerklärungen beim Lesen eines Busfahrplans oder Bildunterschriften bei einem Zeitungsartikel)?

8. Förderung im Schriftspracherwerb

Die bei der Bearbeitung dieser Aufgaben gewonnenen förderdiagnostischen Beobachtungen und Informationen sowie die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen sind zunächst einmal Hypothesen, die es beständig zu überprüfen gilt. Dementsprechend kann die förderdiagnostische Arbeit nicht mechanistisch zu einer Förderung führen, indem aus einem bestimmten Befund X eine dazu passende Förderung Y, z.B. mit konkreten Arbeitsblättern, abgeleitet wird. Dennoch gibt es Möglichkeiten, auf die in der Lernbeobachtung gewonnenen Hypothesen zu reagieren, im besten Fall im Sinne eines echten Angebots: Der Lernende kann entscheiden, ob er dieses Angebot wahrnimmt oder infolge weiterer Beratung zu einem anderen Angebot greift. Um ein solches individualisiertes Lernen zu unterstützen, bedarf es geeigneter Materialien.

Ohne einen Förderansatz entfalten oder Konzepte, Materialien und Lernsituationen ausführlich vorstellen und beschreiben zu können, haben wir hier skizziert, wie wir uns eine pädagogisch-didaktische Arbeit vorstellen und wie wir darin die diagnostische Arbeit mit „Lesen & Schreiben“ einbetten. Ausgangspunkt ist der Spracherfahrungsansatz (für die Alphabetisierung zuerst Wagener/Drecoll 1985), verbunden mit einem demokratischen Verständnis von Lehr-/Lernsituationen, in dem Lerner und Lernbegleiter wie beschrieben dialogisch arbeiten. Die Annäherung des Lerners an die Schriftsprache geht dabei konsequent von seinen Erfahrungen mit dem Gegenstand, seinen Interessen sowie Zielen aus.

Um dieses anspruchsvolle Aufgabenfeld für Lehrende zu strukturieren, aber den Lernern die notwendigen Freiräume einzuräumen, haben Brügelmann/Brinkmann (1998) vier Säulen des Schriftspracherwerbs beschrieben:

1. das „freie (Vor-)Lesen“
2. das „freie Schreiben“
3. den Bereich „Einsichten in Aufbau und Struktur der Schriftsprache“
4. das Feld „Automatisierung grundlegender Fertigkeiten und wiederkehrender Elemente“

Diese Säulen – zuletzt von Löffler (2008 und 2009) für die Alphabetisierung genutzt – stehen nicht isoliert, sondern in engem Zusammenhang und werden durch acht Lernfelder konkretisiert, die wiederum durch die zahlreichen Ideen der „Ideen-Kiste“ (Brügelmann/Brinkmann 1993/2010) zu Arbeitsformen sowie Beobachtungs- und Unterstützungsangeboten bei der sonst weitgehend selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schriftsprache werden (→ Abb. 5).

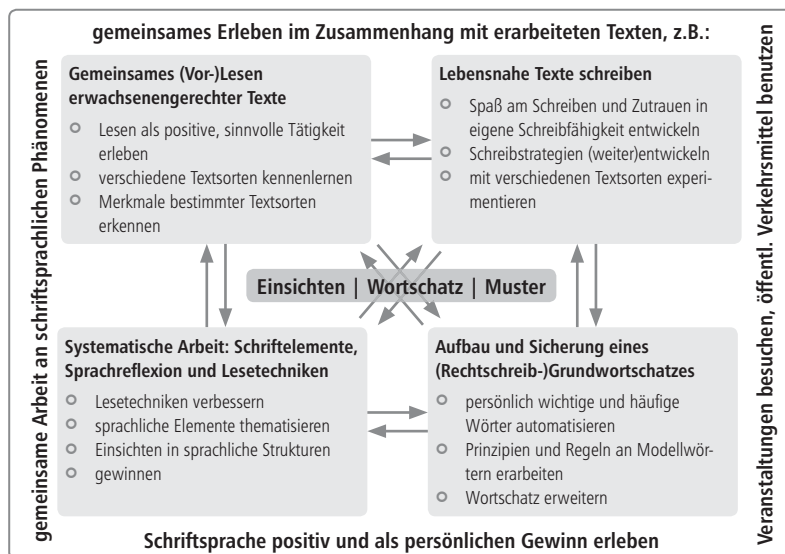


Abbildung 5: Aufgabenfeld für Lernende (Löffler 2008 und 2009 nach Brügelmann/Brinkmann 1998)

Vom Lehrenden wird dabei die Bereitschaft gefordert, die hierarchisch überlegene Position des Wissenden und Vorab-Strukturierenden aufzugeben und sich methodenoffen auf die Lernwege jedes einzelnen Lernalers einzulassen, wobei instruktive Phasen nicht prinzipiell ausgeschlossen werden. Lehrende übernehmen aber eher die Funktion eines dialogischen Lernbegleiters und -beraters, der die Lerngruppe nicht mehr anweist, wie und wann sie was zu tun hat, sondern dem einzelnen Lerner Hinweise gibt, ihm Angebote unterbreitet, ihn durch Impulse herausfordert und dank seines Fach- und Erfahrungswissens beraten und unterstützen kann. Die Entscheidung, zwischen den Optionen zu wählen, soll dabei beim Lerner liegen, der selbstbestimmt entscheidet, welchen Weg er gehen und welche Ziele er zunächst erreichen will. Zentrale Aufgabe für den Lernbegleiter ist es daher, immer eine Atmosphäre zu erzeugen, in der die Kursteilnehmenden freiwillig und ohne Scheu Schreibnlassen nutzen, weil sie diese als sinnvoll einschätzen.



Lektüreempfehlungen

- Backhaus, A. (2010): Dialogisch arbeiten – mit Kindern und Erwachsenen. Ein Plädoyer, dasselbe gleich zu machen – nur anders! In: ALFA-Forum 73, S. 15–18
- Backhaus, A./Knorre, S./Schmitz, J. (2010): Was ist Sache? Ein Übungs- und Diagnoseheft für den Umgang mit Sachtexten. Siegen
- Backhaus, A./Rackwitz, R.-Ph. (2011): Lesen und Schreiben. Siegen
- Brügelmann, H. (2012): Aufgaben zur Beobachtung und Förderung – am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: de Boer, H./Reh, S. (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden
- Rackwitz, R.-Ph. (2010): Tests unter der Lupe: Können sie halten, was sie versprechen? In: Die Grundschulzeitschrift, H. 234, S. 4–9

TEIL 2

Lernberatung

Ute Jaehn-Niesert

Systemische Beratung von Lernenden

1. Einleitung

Systemische Beratung, bei der der Mensch, seine Umgebung und seine sozialen Beziehungen als Ganzheit betrachtet werden, ist in allen Lebensbereichen, die einer Beratung bedürfen, sinnvoll und weithin anerkannt. Eigene Erfahrungen hierzu habe ich durch die Arbeit mit Bildungsbenachteiligten, wie Analphabeten und Legasthenikern, und mit an *Family-Literacy*-Kursen Teilnehmenden in systemischer Einzel-, Paar- und Familienberatung beim „Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe“ (AOB) in Berlin machen können.

Analphabeten zu beraten, geht weit über eine Beratung zur Aneignung der Schriftsprache hinaus. Es handelt sich hier um Menschen, die in ihrer Schulzeit nicht mit der Schriftsprache vertraut wurden und zumeist auch keinen Schulabschluss erreicht haben. Hinzu kommt, dass es ihnen in nachschulischen Versuchen nicht gelungen ist, eine ausreichende Schriftsprachkompetenz zu erwerben, oder sie nicht in der Lage waren, erworbene Kenntnisse in Alltagssituationen anzuwenden, so dass sie das, was sie konnten, mangels Übung wieder verlernt haben. Sie sind Menschen mit einer gescheiterten Lernbiografie, deren Vertrauen in erfolgreiches Lernen kaum vorhanden ist. Häufig halten sie sich selbst für „dumm“ und haben selten Hoffnung, dass sie es „diesmal“ schaffen werden.

Bei der Arbeit in der *Family Literacy* kommt die Schwierigkeit hinzu, dass die Betroffenen zuweilen mit den eigenen erfolgreich literalisierten Kindern konfrontiert werden, was zu Irritationen und Schamgefühl führen kann. In solchen Fällen empfiehlt es sich, auf die systemische Eltern- bzw. Familienberatung zurückzugreifen.

DEFINITION

Family Literacy

Family Literacy ist eine generationsübergreifende familienorientierte Bildungsarbeit, deren Schwerpunkt auf der Sprach- und Literacy-Förderung in der Familie liegt. Sie richtet sich an Familien in benachteiligten Lebenslagen und hat das Ziel, einen systemischen Effekt im Umgang der Familie mit Schrift zu erreichen.

Das in den 1980er Jahren in den USA entwickelte Konzept der *Family Literacy* geht von der Vorstellung aus, dass es drei Phasen der Literalisierung gibt, eine „Kinderzeit“ (vorschriftliche Sprachübungen, Bilderbücher lesen, Reime lernen), eine „Elternzeit“ (Elternbildung, z.B. Informationen über die kindliche Entwicklung sowie eigene Bildung, z.B. Sprachkurse) und eine „Familienzeit“, in der gemeinsame literale Aktivitäten von Eltern und Kindern stattfinden (Elfert/Rabkin 2007).

In diesem Kapitel wird zunächst anhand eines Praxisbeispiels die Situation der Lernenden im eigenen familiären Umfeld dargelegt, bevor anschließend die Methode der systemischen Beratung detailliert vorgestellt wird.

2. Ein Beispiel aus der Praxis

Im Folgenden wird die wirklichkeitsnahe Situation einer Familie geschildert, in der ein Familienmitglied Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten hat.

Die Familienstruktur und -situation

In der Familie leben folgende Familienmitglieder:

Eltern: Hanna, 50 Jahre, Erwin, 52 Jahre, selbstständig

Kinder: Sabine, 22 Jahre, Hermann, 28 Jahre

Lernende: Sabine, verheiratet mit Uwe, 29 Jahre

Tochter: Hilde, 5 Jahre, das gemeinsame Kind

Hanna und Erwin sind berufstätig, sie betreiben einen Zeitungskiosk. In diese Arbeit investieren beide sehr viel Zeit, auch von zu Hause aus.

Hermann, der Bruder, hatte kaum Probleme in der Schule und hat sein Fachabitur gemacht. Er war immer pflegeleicht. Sabine hingegen hatte immer das Gefühl, den Eltern Zeit wegzunehmen und dennoch zu wenig Zuneigung durch die Eltern zu erfahren. So erinnert sie sich kaum an Situationen, in denen ihre Eltern mit ihr gespielt haben. Dafür war Hermann zuständig – aber der wollte natürlich auch nicht immer auf die kleine Schwester aufpassen. Freundinnen durfte sie nicht nach Hause bringen, da ihre Mutter dies als zusätzliche Belastung für sich selbst empfand.

Sabine wurde mit sechs Jahren eingeschult und fiel dort durch ihr ruhiges, etwas gedämpftes Wesen nicht weiter auf. Sie galt als durchschnittlich intelligent – hatte aber Schwierigkeiten mit dem Schreiben. Ihre Auffassungsgabe in diesem Bereich wurde als nicht ausreichend beurteilt. Sie hat die Regelschulzeit durchlaufen und den Hauptschulabschluss erreicht. Die Eltern, besonders die Mutter, kontrollierten die Hausaufgaben der Kinder, so auch Sabines. Sabine erinnert sich daran, dass dies häufig mit Tränen verbunden war, weil die Mutter immer so lange bei ihr gesessen hätte, bis die Hausaufgaben erledigt waren.

Als Sabine erwachsen war und schon eine eigene Wohnung hatte, übernahm es ihre Mutter weiterhin, Sabines schriftliche Angelegenheiten zu regeln – bis hin zum Vorschreiben eines Liebesbriefes.

So wurde die alterstypische Abnabelung der Tochter vom Elternhaus verhindert und auf lange Zeit ein sehr enger Kontakt zwischen Mutter und Tochter sichergestellt. Die Mutter konnte sich weiter verantwortlich für Sabine fühlen und Sabine brauchte für sich selbst die Verantwortung nicht in vollem Maße zu übernehmen.

Aktuelle Lebenssituation

Sabine hat nun eine eigene Familie. Ihr Mann ist Computerspezialist, ihre Tochter soll nächstes Jahr eingeschult werden. Bei der Erledigung von Schreibarbeiten sind ihr ihre Mutter und ihr Mann behilflich. Sabine hat nach dem Hauptschulabschluss den Beruf der Friseurin erlernt und bis zur Geburt der Tochter in diesem gearbeitet.

Nach ihrer eigenen Einschätzung hat sie mit dem Lesen keine Probleme, allerdings macht sie beim selbständigen Schreiben viele Rechtschreibfehler.

Sabines Motivation, ihre schriftlichen Kenntnisse zu verbessern, besteht zum einen in der bevorstehenden Einschulung ihrer Tochter, bei der sie nicht als „doofe“ Mutter dastehen möchte. Zum anderen möchte sie sich nicht mehr so abhängig von Mutter und Mann fühlen.

In der Beratung ist deutlich zu merken, dass sie auch Angst hat, diesen Schritt zu wagen. Beim ersten Beratungsgespräch sind ihr Mann und ihre Tochter anwesend. Der Ehemann betont, dass er unbedingt möchte, dass seine Frau zukünftig ihre schriftlichen Angelegenheiten größtenteils allein übernehmen kann und so die Abhängigkeit von der Mutter endet. Seiner Ansicht nach besteht nur deshalb der enge Kontakt zwischen Tochter und Mutter. So ganz perfekt bräuchte sie es ja nicht zu lernen, da *er* ja noch da sei und es sowieso besser wäre, wenn *er* die Hausaufgaben mit der Tochter mache.

Vereinbart wurde, dass Sabine am Kurs teilnimmt. Nach zwei Monaten wurde ein Beratungsgespräch mit ihr allein geplant. Danach sollte dann eventuell noch einmal ein Gespräch mit ihr und ihrem Ehemann stattfinden.

Einschätzung

Sabine fühlte sich als Mädchen von ihren Eltern abgelehnt. Beide hatten wenig Zeit für sie. Allerdings waren die Eltern daran interessiert, dass sie in der Schule mitkam. Hätte Sabine in der Schule keine Probleme gehabt, hätte sich ihre Mutter auch bei den Hausaufgaben kaum Zeit genommen für sie. So hat Sabine gelernt, sich über einen Mangel, nämlich etwas nicht zu können, Zuwendung von ihrer Mutter zu holen. Diese Zuwendung war oft sehr negativ für Sabine, denn das Lernen fiel ihr schwer. Aber es war doch Zeit, die ihre Mutter darauf verwandte, sich mit *ihr* zu beschäftigen. Sie wusste, wenn sie die Aufgabe alleine lösen könnte, käme die Mutter nicht.

Fazit

Bei Sabine hatte sich über die Jahre eine *Misserfolgsorientierung* entwickelt. Selbst wenn die Zuwendung durch die Mutter eine sehr negative sein sollte (etwa verbunden mit Schlägen), so stellt diese doch eine Beachtung des Kindes dar, die sonst nicht erfolgt wäre. Wird das Muster einmal so erlernt, wird es immer wieder angewandt als Möglichkeit, sich Nähe zu verschaffen. Es wird zu einem Grundmuster menschlichen Handelns für die Betroffenen. Auch in seinen Beziehungen als Erwachsener wird er versuchen, darüber, dass er etwas nicht kann, Nähe zu anderen herzustellen, d.h. weitere Abhängigkeitsbeziehungen einzugehen. Die Möglichkeit, den Mangel durch Selbständigkeit und Lernen zu beheben, ist für den Betroffenen keine akzeptable Alternative mehr.

Das Muster setzt sich in Sabines späterem Lebensweg fort. Mit ihrer Hilfebedürftigkeit bei der Erledigung ihrer schriftlichen Angelegenheiten zwingt sie ihren Mann wie auch die Mutter weiterhin, sich mit ihr zu beschäftigen und Nähe herzustellen. Damit bindet sie beide an sich.

Die negativen Seiten dieser Struktur werden für sie allerdings immer unerträglicher: einerseits das Ausgeliefertsein und andererseits die Angst davor, niemanden mehr zu haben, der ihr hilft, und am Ende alleine dazustehen. Hinzu kommt die Verantwortung für die Tochter. Sabine weiß nicht, wie die Zukunft für sie aussehen wird und spürt intuitiv das Risiko, welches sie dadurch eingeht, dass sie bereit ist, unabhängiger zu werden.

Bei einem weiteren, mit Sabine und ihrem Mann geführten Beratungsgespräch wies ich beide darauf hin, dass ihre Beziehung sich ändern wird, wenn Sabine lernt, selbständig die Schriftsprache zu handhaben. Gleichzeitig informierte ich sie darüber, dass durch *langsames Lernen* die Veränderung kontrollierbar wird.

Beim langsamen Lernen und der Umsetzung des Gelernten in den Alltag hat Sabine die Möglichkeit, zu überprüfen, wie ihr Mann mit der neuen Situation zurechtkommt und kann dann „entscheiden“, in welchem Tempo sie weitere Lernschritte machen möchte. Ihr Mann hat ebenfalls die Möglichkeit, Veränderungen in Sabines Verhalten frühzeitig zu erkennen und durch sein Verhalten mögliche Grenzen deutlich zu machen.

DEFINITION

Langsames Lernen

Das langsame Gewöhnen an die veränderte Situation nimmt beiden die Ängste vor einer unüberschaubaren und ungewissen Zukunft. Es hilft, diese planbar(er) und kontrollierbar(er) zu machen.

Mutter und Mann übten bald massiven Druck auf Sabine aus, den Schreibkurs zu beenden. Ursache für diese Reaktion waren die Angst und Erkenntnis, dass Sabine bald nicht mehr auf sie angewiesen sein würde. Sabine reagierte mit starken Schuldgefühlen, schaffte es aber mit Unterstützung der Kursleiterin, der anderen Gruppenteilnehmer und der Beraterin, weiter zu lernen. Jedoch waren dazu mehrere Gespräche gemeinsam mit Mutter und Mann erforderlich.

Die Neudefinition der Beziehung von Sabine zu ihrem Mann und ihrer Mutter ist damit gelungen. In anderen Fällen, in denen dies nicht gelang, wurde der Schreibkurs abgebrochen oder die Beziehung beendet.

3. Das Team als Konzept – Kommunikativer Austausch zwischen Kursleitenden und Beratenden

Da Kursleitende die Teilnehmenden ausschließlich im Kurs begleiten und Beratende ihnen ausschließlich in der Beratung begegnen, ist der Austausch über die Veränderungen im Lernverhalten der Teilnehmenden in regelmäßigen Teamsitzungen notwendig. Kursleitende und Beratende sind Teil des „Systems Kurs“ bzw. des „Systems Beratung“ sowie des „Systems Team“. Ihre Aktionen, Vorschläge und Bewertungen verändern die Beziehungen der Systemmitglieder zueinander – im Kurs, in der Beratung und im Team.

Das besondere Merkmal dieses Beratungsansatzes ist die intensive Zusammenarbeit zwischen den Kursleitenden, die in der Arbeit mit Erwachsenen qualifiziert sein sollten, und den Beratenden, die als Psychologe oder Pädagoge (ggf. mit einer Ausbildung in systemischer Arbeit) qualifiziert sein sollten.

Voraussetzungen für den Beratungsansatz der Teamarbeit

- Die Sicht des Kursleitenden ist – mit Unterstützung des Beratenden – immer auf das Gesamtbild vom Teilnehmenden zu richten. Lernhindernisse können erkannt und beseitigt und der Lernprozess effektiv gestaltet werden.
- Kursleitende und Berater tauschen sich regelmäßig aus.
- Die Zusammenarbeit zwischen Teilnehmenden und Kursleitenden erfolgt dialogisch.
- Das professionelle Handeln des Beratenden wie des Kursleitenden ist durch das Hinterfragen der eigenen Motive zu sichern. Dabei sind mithilfe der Kollegen die eigenen blinden Flecken zu entdecken und Lösungsmöglichkeiten gemeinsam zu erarbeiten.
- Kursleitende und Berater nehmen selbst regelmäßig Fortbildungsangebote wahr.

Oft haben Kursleitende und Beratende den Anspruch an sich selbst, im Kurs oder in der Beratung allen Teilnehmenden gegenüber gerecht zu sein und niemanden zu benachteiligen. Das ist aber nicht möglich, denn Kursleitende und Beratende sitzen mit ihrer eigenen Lerngeschichte, mit ihren Vorlieben, ihren Vorurteilen, ihren Lebenserfahrungen im Kurs bzw. in der Beratung. Diese beeinflussen sie in ihrem Handeln, ihren Wertschätzungen und Beurteilungen. Dies ist nicht zu kritisieren. Problematisch wird es nur, wenn kein objektives Bewusstsein darüber besteht und dies, wenn es selbst nicht wahrgenommen wird, nicht mit Kollegen besprochen werden kann. Lediglich, wenn im Team über die Entwicklung, die Lernende im Kurs oder der Beratung machen, gesprochen wird, besteht die Möglichkeit, Probleme gemeinsam zu erkennen und Lösungsstrategien zu erarbeiten. Kritische Reflexion im Team und Intervision (Fallbesprechungen, Hypothesenbildung, Zielplanung, Reflexion der eigenen Anteile, der eigenen Lerngeschichte) dienen daher der Erweiterung des eigenen Blickwinkels.

HINWEIS

Beratende, die nicht in einer Institution eingebunden sind, in der es möglich ist, ein Team zu etablieren, sollten sich mit anderen in ihrem Bereich Tätigen (möglichst auch Kursleitenden) zu einer sich regelmäßig treffenden Intervisionsgruppe zusammenschließen. Auch wenn der Aufwand erst einmal hoch erscheint, werden sie die Erfahrung machen, wie nützlich es für die eigene Arbeit sein kann, sich mit anderen auszutauschen.

Rollenverständnis – Beratende und Kursleitende

Die Trennung von Beratung und Kursleitung ist eine sinnvolle Trennung, weil daraus mehr Möglichkeiten in der Begleitung Teilnehmender erwachsen. Sie setzt aber eine intensive Zusammenarbeit zwischen Beratenden, Kursleitenden und Teilnehmenden voraus. Zu bewerkstelligen ist dies, indem die Mitarbeitenden *entweder* mit der Aufgabe Beratung *oder* der Aufgabe Kursleitung betraut werden, aber keinesfalls sowohl Beratung als auch Kursleitung machen.

Das Ziel der Kursleitenden und Beratenden muss sein, sich schnellstmöglich überflüssig zu machen. Das aber geht nur, wenn die Teilnehmenden erfolgreich lernen. Dies wiederum geht nur, wenn sie die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen und dafür durch die Beratung in den Stand versetzt werden.

Hierzu ist aber auch eine anregende und die Kreativität fördernde Atmosphäre, in der die Teilnehmenden sich wohlfühlen und gefördert werden, hilfreich. Um ein schnelles Erfolgserlebnis zu erreichen, ist es wichtig, dass die Worte/Texte, die gelernt werden sollen, aus den Erlebnisbereichen der Teilnehmenden stammen, also aus ihrer Arbeitswelt, der Familie, dem Haushalt oder ihrem Hobby. So sollten sich im Unterrichtsraum Bücher und Bildmaterialien (Postkarten, Fotos) sowie Schreibmaterialien (Stifte, farbiges Papier, Flipchart etc.) befinden.

Lernerfolg und Eigenverantwortung können durch das Prinzip des *Förderns und Forderns* unterstützt werden. „Fördern“ setzt voraus, genau zu wissen, was Teilnehmende können und wie der nächste Lernschritt aussehen könnte. „Fordern“ heißt, dass Teilnehmende von Anfang an zur Eigenaktivität (z.B. einen Text erst einmal selbst kontrollieren), zum Nachdenken angeregt werden. Ferner sollten sie angehalten werden, zu Fragen und Problemen zunächst einmal selbständige Hypothesen zu entwickeln.

Die Aufgabe von Kursleitenden und Beratenden liegt in der *Vermittlung* zwischen Lerngegenstand und Teilnehmenden. Beratende und Lehrende liefern Erklärungen dort, wo sie gebraucht werden, sie erwarten Leistungen und helfen bei der Überprüfung. Im Mittelpunkt dieser Vermittlungsarbeit stehen die Fragen der Teilnehmenden.

Kursleitende sollen die Teilnehmenden zum Fragenstellen ermuntern und sie bei deren Beantwortung begleiten. Hierfür gelten folgende Regeln:

- Die Fragen sollten sofort bearbeitet und beantwortet werden.
- Wenn dies im Rahmen des Kurses nicht sofort möglich ist, wird vereinbart, wann und wie die Antwort gegeben werden kann.
- Teilnehmende können Hinweise bekommen, wo sie recherchieren können.

Fragen können folgende Aspekte betreffen:

- den Lerngegenstand, z.B. Wortarten, Satzbildung, Lautierung etc.
- das Gedächtnis, z.B. „Wie kann ich mir das merken?“
- Lerntechniken, z.B. „Wie lerne ich das am besten?“

Wichtig ist, dass die Fragestellungen und deren Bearbeitung dazu dienen, den Teilnehmenden die richtigen Werkzeuge an die Hand zu geben, damit sie auch im Bereich der Schriftsprache zu selbständig handelnden Menschen werden können.

Reflexion der eigenen Lernbiografie

Eine optimale Förderung kann nur gelingen, wenn sich Beratende und Kursleitende mit ihrer eigenen Lernbiografie auseinandergesetzt haben.

CHECKLISTE 1

Fragen zur Reflexion der Lernbiografie des Beratenden bzw. Kursleiters

- Wie war mein Lernverhalten in der Kindheit?
- Habe ich leicht gelernt, fiel es mir schwer zu lernen?
- Wer und was war für mich wichtig bei meiner Lernentwicklung?
- Was habe ich in Stagnationsphasen oder bei einem Lerngegenstand gemacht, der mich nicht interessiert hat? Wie habe ich mich dann noch motiviert?
- Wie lerne ich heute?



Bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie wird deutlich, wie viele Faktoren eine Rolle spielten, damit man selbst zum „guten Lerner“ wurde. Die Kenntnis der eigenen Lerngeschichte schützt auch davor, eigene Handlungsprinzipien, Beziehungserwartungen, Lösungsversuche unbewusst auf die Teilnehmenden des Kurses zu übertragen.

4. Grundlagen systemischer Beratung

Methodische Grundlage der Beratenden ist die ganzheitliche Sicht von Personen und deren Umfeld.

Das zentrale Bindungssystem in unserer Gesellschaft ist die Familie. Die Familie ist aber mehr als nur die Summe ihrer Teile. Um verstehen zu können, was dazu beigetragen hat, dass ein Mensch nicht alphabetisiert wurde, ist es unerlässlich, sich anzuschauen, wie die Lernbedingungen in der Familie waren und wie seine aktuellen Lebens- und Lernbedingungen sind.

Merkmale systemischer Beratung

- Es werden keine Schuldzuschreibungen vorgenommen.
- Es wird versucht, Erklärungsmuster zu finden, Strukturen herauszuarbeiten und zu verändern.
- Es wird ressourcenorientiert gearbeitet, d.h. der Fokus wird auf die Stärken der Familienmitglieder gelenkt, um mit deren Unterstützung den Lernprozess voranzubringen.
- Es wird lösungsorientiert agiert, d.h. es wird in Lösungen und nicht in Problemen gedacht. „Problem talk creates problems. Solution talk creates solutions“ (de Shazer 1993).
- Es wird zirkulär gearbeitet, d.h. es werden die Wechselwirkungen in der Kommunikation der Familienmitglieder verdeutlicht. Es ist zu erkennen, dass jegliches Handeln immer auch Resultat eines vorausgehenden Handelns ist und gleichsam auf das neue Handeln reagiert wird. Kommunikation ist ein kreisförmiger Prozess; Interpunktion ist willkürlich und subjektiv (Watzlawick u.a. 1982).

Interventionstechniken

Wenn Lernprobleme oder sogar Konflikte zwischen Gruppenmitgliedern auftreten, so sind Interventionstechniken einzusetzen. Die Intervention greift direkt in das Geschehen ein, um ein unerwünschtes Phänomen zu beseitigen oder gar nicht erst entstehen zu lassen. Im Mittelpunkt stehen hier nicht Entscheidungs-, sondern Handlungsprobleme. In diesem Zusammenhang gibt es sogenannte „Zieldimensionen“, die der Unterscheidung von Interventionsmaßnahmen dienen. Es geht um die Aktivierung von persönlichen oder sozialen Ressourcen. Es gibt folgende vier Interventionstechniken:

- Reframing
- Positives Konnotieren
- Genogramm
- Skulptur

Die Technik des *Reframing* (positives Umdeuten) ist eine zentrale Intervention. Hier wird herausgearbeitet, was die einzelnen Familienmitglieder, auch dasjenige mit Lern- bzw. Sprach- und Schreibproblemen, dazu beigetragen haben, die Familie aufrechtzuhalten. Das Symptom wird positiv umgedeutet. Es wird gefragt, was es für das Familiensystem bedeutet.

Positives Konnotieren versucht, zugeschriebene negative Eigenschaften anders zu betrachten. Das bedeutet, genauer anzusehen, was dadurch, dass jemand nicht alphabetisiert wurde, verhindert oder aber sogar gewonnen wurde.

Im *Genogramm* (Familienstammbaum) werden neben den sogenannten „objektiven Daten“, wie Geburts-, Heirats-, Kranken- und Sterbedaten sowie Daten zu Ausbildungen und ausgeübten Berufen, Wohnorten, Religionszugehörigkeit und Krankheiten, auch die Beziehungen der Familienmitglieder zueinander visualisiert. Aussagekräftig ist ein Mehrgenerationengenogramm. Die Arbeit am Genogramm ermöglicht es, Strukturen, Familienthemen, Koalitionen, Beziehungsdynamiken und Tabus in der Familie besser erkennen, analysieren und die eigene Position innerhalb der Familie genauer bestimmen zu können. Das Systemische am Genogramm ist, dass es dazu genutzt wird, das Symptom (das Lernproblem oder andere Störungen), zu *kontextualisieren*, d.h. es im Rahmen des fami-

liären und außerfamiliären Zusammenhang zu sehen. Das Lernproblem zu kontextualisieren heißt, es im Lebenskontext des Analphabeten als sinnvoll zu betrachten.

Die *Skulptur* (hier nehmen andere Personen die Rollen der einzelnen Familienmitglieder ein) ermöglicht eine differenzierte Darstellung der emotionalen Befindlichkeit und der Beziehungskonstellationen in der Familie – jeweils aus der Sicht eines Familienmitglieds. So entsteht eine subjektive Darstellung, die immer nur einen bestimmten Ausschnitt aus der Familienstruktur zeigt. Hier kann in den kursbegleitenden Beratungen an der Herkunftsfamilie oder der aktuellen Familie gearbeitet werden. Probleme können somit emotional erfahrbar und damit bearbeitbar gemacht werden.

5. Beratungsablauf

Der Ablauf einer systemischen Beratung lässt sich gliedern in vier Phasen. Diese werden im Folgenden detaillierter dargestellt:

- Erstberatung
- Lernberatung im Kurs
- kursbegleitende Lernberatung
- Abschlussberatung

Erstberatung

Bei der ersten Lernberatung wird die Lernausgangssituation bestimmt. Inhalte und Grenzen der Beratung werden durch den Ratsuchenden festgelegt. Das Gelingen der Beratung zeigt sich in den Einsichten und Gefühlen des Ratsuchenden. Das Erstgespräch hat für die prognostische Beurteilung des Beratungsverlaufs eine entscheidende Bedeutung.

Auch der Beratende teilt mit, wie er sich die erste Beratung zeitlich und organisatorisch vorstellt und was er mit welcher Zielsetzung besprechen möchte. Es ist sinnvoll, die erste Beratung gemeinsam mit einem wichtigen Beziehungspartner des Ratsuchenden (Ehefrau, Betreuer) durchzuführen.

CHECKLISTE 2**Fragen zu Erwartungen an die Erstberatung**

- Auf welche Zeit haben Sie sich eingestellt?
- Was sind Ihre Erwartungen an die erste Beratung?
- Was darf auf keinen Fall in der Beratung passieren?
- Was erwarten Sie von mir?

Fragen an den Ratsuchenden in der Erstberatung

- Was möchten Sie mit dem Kursbesuch erreichen?
- Was wollen Sie ändern?
- Was veranlasst Sie, jetzt einen Kurs anzufangen?
- Was motiviert Sie zur Kursteilnahme?
- Was können Sie lesen, was schreiben?
- Womit genau haben Sie Probleme?
- Welche Schwierigkeiten haben Sie im Alltag durch das Lese- und Schreibproblem?
- Wo könnten Ihrer Meinung nach die Gründe dafür liegen, dass Sie das Lesen und Schreiben in der Kindheit nicht gelernt haben?
- War Bildung ein Thema für Ihre Eltern zu Hause?
- Wann traten die Schwierigkeiten zuerst auf?
- Was wurde vom sozialen Umfeld unternommen, um Ihnen zu helfen?
- Wie wurden Sie unterstützt?
- Wie war die Lernsituation zu Hause? Mit wie vielen Geschwistern musste der Raum geteilt werden? Gab es Zeit, Ruhe und einen Raum in dem gelernt werden konnte?
- Haben Sie nach der Schulzeit schon Versuche unternommen, das Lesen und Schreiben zu erlernen?
- Was hat den Erfolg verhindert?
- Wer hilft Ihnen heute bei Lese-/Schreib Tätigkeiten?
- In welchen Bereichen Ihres Lebens haben Sie gut gelernt?
- Wie würde sich Ihre Lebenssituation verändern, wenn Sie lesen und schreiben können?

Es ist wichtig, schon frühzeitig im Beratungsverlauf mit dem Ratsuchenden an seiner Kompetenz zu arbeiten, damit er sehen kann, dass es immer auch Bereiche gibt, in denen er positive Lernerfahrungen gemacht hat. Oft werden diese Bereiche (wie z.B. handwerkliche Leistungen) nicht mit Lernen in Verbindung gebracht, sondern nur das schulische Lernen. Für den erfolgreichen Lernprozess ist aber die Erkenntnis der Ratsuchenden, dass sie selbst die Experten für ihr Lernen sind bzw. werden sollen, wichtig.

In der ersten Beratung sollte ein Lese- und Schreibtest durchgeführt werden, der die Möglichkeit bietet, die eigene Einschätzung der Leistung mit der tatsächlichen zu vergleichen. Hierzu eignet sich ein „normaler“ Alltagstext oder Sie nutzen die Materialien von AlphaZ (→ S. 61). Oft unterschätzen sich die Ratsuchenden in ihren Leistungen. Der Lese- und Schreibtest wird im Beisein des Ratsuchenden (und wenn er es wünscht, seiner Begleitung) ausgewertet.

Der Test und die Dokumentation durch den Beratenden über die erste Beratung dient im Team der Beratenden und Kursleitenden einer ersten Einschätzung der Kompetenzen der Ratsuchenden.

An diese Einschätzung wird die Empfehlung für die Kursauswahl geknüpft. Ziel sollte sein, dass die Ratsuchenden in einen Kurs kommen, der ihrem schriftsprachlichen Kenntnisstand weitgehend entspricht. Nach der Auswertung des Lese- und Schreibtests sollte das Beratungs- und Kursprogramm vorgestellt werden.

BEISPIEL

Beratungs- und Kursprogramm für Teilnehmer A

- Möglichst zweimal wöchentlich Lese- und Schreibkurs (vier Stunden Unterricht pro Woche, Gruppengröße: Anfänger > vier Personen, Fortgeschrittene > neun Personen)
- Lernberatung im Kurs
- Lernberatung und psychologische Beratung einzeln außerhalb des Kurses, Paarberatung/ Paartherapie und Psychotherapie (einzeln)
- Lernberatungen sollten auf Wunsch der Teilnehmenden, der Kursleitenden oder der Beratenden stattfinden

Wichtig ist es, potenziellen Teilnehmenden möglichst konkret zu beschreiben, *wie* in den Lese- und Schreibkursen gearbeitet wird, damit sie wissen, was sie erwartet und wodurch sich das Lernen im Kurs vom Lernen in der Schule unterscheidet (Teilnehmerorientierung, unterschiedliche Methoden, wie z.B. Kreatives Schreiben, Arbeit am PC).

Bedingungen für eine Kursteilnahme

Der Beratende informiert über die Bedingungen der Teilnahme: Freiwilligkeit, Regelmäßigkeit, Mitarbeit im Kurs, Absagen bei Nichtteilnahme, Finanzierung. Ist ein Beziehungspartner in der ersten Beratung anwesend, dann ist es sinnvoll, auch ihn zu den einzelnen Fragestellungen zu hören. So können Unterschiede in der Wahrnehmung und Darstellung erfasst werden. Dies sind Informationen, die Veränderungen des Systems anregen können.

Soziale Systeme verändern sich nicht durch Beratung sondern durch Ereignisse (Geburten, Heirat, Krankheiten etc.). Sie verändern sich aber auch dadurch, dass ihre Mitglieder sich entscheiden, etwas anders zu machen als vorher. Ziel ist es in der Beratung, so auf die Betroffenen einzuwirken, dass diese in die Lage versetzt werden, selbständig etwas zu verändern. Das gelingt, wenn sie die Bereitschaft haben, ihre Situation aus einem anderen Blickwinkel zu sehen und neue Sichtweisen zu entwickeln. Dazu aber benötigen sie neue bzw. andere Informationen, die Veränderungen der bisherigen Sichtweisen bewirken. Der Beratende sollte also versuchen, andere Sichtweisen beim Lernenden anzuregen (Umdeutung) sowie zirkuläre Fragen zu stellen, die dazu verhelfen, andere Standpunkte einzunehmen.

Nach der Vorstellung des Programms sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich unmittelbar für oder gegen die Teilnahme am Kursprogramm zu entscheiden oder eine Frist zu vereinbaren, bis zu der die Entscheidung gefällt wird.

Lernberatung im Kurs

Lernberatung wird im Kurs durch Kursleitende durchgeführt. Die Lernangebote im Kurs sind individuell gestaltet und die Lernsituationen entsprechend differenziert.

Lernberatung geht vom Lernprozess aus und sollte Handlungskonsequenzen für die Lernenden sowie eine Perspektive für die Anwendung des Gelernten im Alltag als Ergebnis haben.

Ziel der Beratung im Kurs ist es, eine positive Lernatmosphäre herzustellen, die es den Teilnehmenden ermöglicht, partnerschaftlich zu arbeiten und individuell zu lernen. Voraussetzung dafür ist die Differenzierung von Fremd- und Selbstwahrnehmung: zu sehen, was verbindet mich mit den anderen, was trennt mich von ihnen.

Lernberatung hat aber auch die unterschiedlichen Zielsetzungen bzw. Motive aufseiten der Teilnehmenden in den Blick zu nehmen. Bei dem einen soll die Beratung die Anwendung der Schriftsprache im Alltag fördern, die Reaktion der anderen auf diese Veränderung feststellen und gleichzeitig weitere Teilschritte festlegen. Bei anderen hat die Beratung die Funktion, durch (Lern-)Krisen zu begleiten und bei deren Bewältigung zu unterstützen.

Geschriebene Texte können Grundlage für ein Lerngespräch sein, aber auch das Lern- und Gruppenverhalten. Gelernt wird nicht nur auf der Schriftsprachebene, sondern auch auf der Gruppenebene im Kurs: Lernen geschieht in der Gruppe, d.h. unter der sozialen Kontrolle anderer Gruppenmitglieder und Kursleitender. Die einzelnen Gruppenmitglieder unterscheiden sich im Lernen aber häufig durch das individuelle Lerntempo, Lernverständnis und die jeweilige Lernstruktur.

Es gibt Gruppenregeln, die von den Mitgliedern der Gruppe aufgestellt und vereinbart werden. Zu den basalen Regeln gehören:

- zuhören
- ausreden lassen
- Ruhe zum Lernen gewährleisten

Es hat sich bewährt, regelmäßig Gespräche über das Lernen bzw. den Lernfortschritt durchzuführen. Hierbei können alle Probleme besprochen werden, die mit dem Lernen entstehen, sei es, dass die Bedingungen zum Lernen nicht gegeben sind (zu Hause keine Ruhe, kein Platz zum Lernen), der Lernprozess stagniert oder andere Lernprobleme oder Konflikte auftra-

ten, die in der Kursgruppe entstanden sind. Bei Lernproblemen, die sich im Kurs zeigen, sollte abgeklärt werden, wann das Lernproblem entstanden ist und ob es mit dem aktuellen Lerngegenstand etwas zu tun hat.

CHECKLISTE 3

Fragen für die Identifizierung von Ursachen für Lernprobleme



- Was haben Kursleitende selbst dazu beigetragen, dass Lernprobleme entstehen konnten?
- Was hat die Gruppe dazu beigetragen, dass sie entstehen konnten?
- Was hat der Teilnehmende dazu beigetragen?
- Wie verhindern Kursleitende, dass das Problem abgebaut wird?
- Wie verhindert die Gruppe, dass es abgebaut wird?
- Wie verhindert der Teilnehmende, dass es abgebaut wird?

Weitere Ursachen für Lernprobleme können sein:

- Konzentrationsschwierigkeiten
- Merkschwierigkeiten
- hohe Fehlzeiten
- Angst vor Veränderung
- Angst vor Beziehungsverlust (nicht nur des Partners, sondern auch in der Kursgruppe)
- Stagnation im Lernprozess (ggf. wegen Überforderung)
- zu große Lernfortschritte (ggf. wegen Unterforderung)
- Veränderung im Alltag des Betroffenen (z.B. im Verhältnis zum Partner)

Kursleitende können entlang dieser Kriterien ihre *eigenen* Lerngeschichten aufarbeiten und an ihren Verhaltensweisen arbeiten, nicht nur, damit sie nachempfinden können, was es bedeutet, Lernziele nicht zu erreichen, sondern auch, damit sie einschätzen können, wann ein Lernproblem durch ihre eigenen Interventionen entstanden ist bzw. ob oder was es mit ihrer eigenen Lerngeschichte zu tun hat.

Jede Arbeit mit Menschen, so auch die pädagogische, erfordert den professionellen Umgang mit Übertragungs- und *Gegenübertragungs*phänomenen. In der systemischen Beratung wird Gegenübertragung zum wichtigen Instrument zur Wahrnehmung und zum Verständnis Teilnehmender. Durch die Selbstbeobachtung gewinnen Beratende Informationen über die Teilnehmenden und die Beziehung zu den Beratenden.

DEFINITION

Gegenübertragung

Gegenübertragung bedeutet, dass der Beratende bzw. Kursleitende auf den Teilnehmenden (und dessen Verhalten, Äußerungen) reagiert und eigene Wünsche, Erwartungen, Gefühle auf den Teilnehmenden projiziert.

Lösungsansätze

Zunächst ist es wichtig, in der Kursgruppe gemeinsam Lösungsstrategien zu entwickeln. Viele Lernprobleme sind allen Kursteilnehmenden bekannt und alle haben ihre eigenen Strategien entwickelt, damit umzugehen. Hier bietet sich die Möglichkeit, die Strategien zu besprechen und zu überprüfen, wie hilfreich diese tatsächlich sind – und wenn sie nicht hilfreich sind, Ideen für alternative Strategien zu entwickeln. Sollte dieses Vorgehen nicht ausreichen, empfiehlt sich eine individuelle Lernberatung.

Wichtig ist, dass auch *positive* Veränderungen, wie z.B. Lernfortschritte, Erfolge (des Einzelnen aber auch der Gruppe) besprochen werden. Mit folgenden Fragen können Lernfortschritte erhoben werden:

- Wie habe ich es geschafft, diesen Lernerfolg zu erreichen?
- Wer bzw. was hat dazu beigetragen?
- Was hat mir den Lernerfolg erschwert?

Lernberatung kursbegleitend

Es gibt Situationen, in denen Lernberatung im Kurs nicht ausreichend für die Teilnehmenden ist. Dann ist es sinnvoll, eine individuelle Lernberatung durchzuführen.

Individuelle Lernberatung bietet sich an, wenn Teilnehmende folgende Interessen oder Probleme äußern:

- Sie möchten bestimmte lernbiografische Details nicht in der Gruppe besprechen.
- Sie wollen ihre eigene Lernbiografie besser verstehen.
- Sie fühlen sich durch die Gruppe oder den Kursleitenden in ihrer Lernentwicklung behindert.

Hier geht es aber auch darum, dass Teilnehmende zum einen die Entstehung ihrer Misserfolgsorientierung und das damit verbundene negative Selbstbild durch die Aufarbeitung der Lernbiografie verstehen lernen und zum anderen ihre aktuelle Lebenssituation mit den sich durch die Alphabetisierung ergebenden Veränderungen erkennen. Nur so können sie schrittweise zu einem positiveren Selbstbild und neuer Handlungskompetenz gelangen.

Realistische Ziele setzen

Der Wunsch des Teilnehmenden kann sein, dass er ein Vorgehen entwickeln möchte, was ihn dazu befähigt, seine Ziele zu erreichen. In der Regel sind diese Ziele am Anfang des Lernprozesses noch recht undifferenziert: nämlich Lesen und Schreiben lernen. Durch diese Undifferenziertheit entsteht ein Lernproblem: Der Teilnehmende erreicht das Ziel nicht in der von ihm erwarteten Zeit und ist enttäuscht. Er hat nicht gelernt, Etappenziele festzusetzen, die leichter überprüfbar sind und eine Rückschau auf die erreichten Etappen erlauben. Hier wäre es in der Lernberatung nötig, gemeinsam eine Struktur zu entwickeln, die es ihm ermöglicht, in kleinen Schritten zum großen Ziel zu erlangen und das Ganze für sich überprüfbar zu machen. Wichtig ist, zu klären, welche Unterstützung (Methoden, Personen) benötigt werden, um das nächste Ziel zu erreichen.

Die Beschäftigung mit den Zielen hilft klären, was Teilnehmende „wirklich“ wollen und was nicht so wichtig erscheint. Durch Prioritätensetzung helfen Ziele auch, Überforderung zu vermeiden. Der andere Vorteil des Erarbeitens von Zielen ist, dass Teilnehmende und Beratende dadurch die Möglichkeit erhalten, das eigene Handeln zu überprüfen. Die Orientierung auf Ziele ist aber auch eine gute Möglichkeit, die Zeit, welche die

Teilnehmenden mit der Problembeschäftigung verbringen, zu reduzieren. Ziele sind auf die Zukunft ausgerichtet und dadurch können eigene Ressourcen aktiviert werden. Ziele sind aber auch wichtig für die Motivation, die zum Durchhalten erforderlich ist. Und: Je konkreter ein Ziel formuliert ist, desto besser kann überprüft werden, ob es erreicht wurde.

Verknüpfung zur systemischen Beratung

Bei systemischer Beratung liegt der Fokus aber auch darauf, was den Teilnehmenden möglicherweise am Lernen hindert, wie es biografisch dazu kam, dass er die Schriftsprache nicht ausreichend gelernt hat, und zum anderen darauf, was sich in seinem Beziehungsumfeld, in seinem Auftreten, in seiner Lebensperspektive ändern würde, wenn er keine Probleme mehr mit der Schriftsprache hätte. Wer profitiert möglicherweise davon, dass Teilnehmende ein Lernproblem haben bzw. welches System wird dadurch gestützt?

Dadurch, dass Teilnehmende in der Regel Partner haben, die ihnen bei schriftlichen Angelegenheiten helfen (Ehepartner, Kinder, Sozialarbeiter, Betreuer, Nachbar), ist es wichtig, diese engen Bezugspersonen in den Veränderungsprozess mit einzubeziehen. Es finden regelmäßig mit der Familie bzw. dem Partner (oder anderen engen Bezugspersonen) Gespräche statt, in denen die Veränderungen, die durch den Lernprozess im Verhalten der Teilnehmenden auch ihnen gegenüber stattfinden, besprochen werden, weil sie sich zu den Veränderungen verhalten müssen.

Erfahrungsgemäß existieren zwei massive Ängste:

- die Angst des Lernenden, dass der Partner ihn verlässt, wenn er selbstständig mit der Schriftsprache umgehen kann und
- die Angst des Partners, dass er verlassen wird, wenn er nicht mehr gebraucht wird.

In der Regel werden diese Ängste nicht thematisiert. Beiden sind die Ängste des anderen unbekannt. Für Teilnehmende kann es bedeuten, dass sie sich (auf unbewusster Ebene) weigern, Lernfortschritte zu machen, damit sie nicht verlassen werden. Stagnation im Lernprozess kann ein Zeichen dafür sein. Ändert ein Partner sein Verhalten, indem er zum Beispiel vom Nicht-

lernenden zum Lernenden wird, dann ist der andere gezwungen, darauf zu reagieren; er muss sich zu dieser Veränderung verhalten. Auch Ignoranz ist eine Reaktion.

Werden Analphabeten zu Lernenden, dann brauchen sie weniger Unterstützung beim Erlernen der Schriftsprache. Sie können Formulare selbst ausfüllen, Texte lesen, Briefe und andere Schriftstücke verfassen. Was passiert mit den Helfenden? Diese haben Angst davor, nicht mehr gebraucht zu werden, sie müssen sich neue Aufgabengebiete suchen. Sie sind einerseits froh, dass die Partner auch im Schriftsprachbereich selbständig geworden sind, andererseits sind sie aus der Position des Helfenden verdrängt worden. Beim professionell Helfenden (Betreuer, Familienhelfer, Sozialarbeiter, Kursleiter, Berater) kann sogar die berufliche Existenz gefährdet sein, wenn der Teilnehmer unabhängig wird. Eine Neukalibrierung der Beziehung ist erforderlich. Gelingt es nicht, neue Gemeinsamkeiten und die Wertschätzung füreinander zu fördern, so wird die Beziehung beendet.

Interaktion

Ein Teil der Diagnostik in Lernberatungen ist immer auch Interaktionsdiagnostik.

DEFINITION

Interaktionsdiagnostik

Interaktionsdiagnostik bedeutet, dass der Fokus des Interesses auf der Qualität und Struktur der Beziehungen liegt: Beziehung zwischen Ehepartnern, zwischen Eltern und Kind. Sie ist anwendbar auf alle Gruppen, die miteinander interagieren. Soziale Interaktion umfasst die nichtsprachlichen Signale genauso wie die sprachlichen.

Zwei Fragestellungen sollen Interaktionen zwischen den Beteiligten feststellen:

- Kommunizieren die Partner miteinander?
- Wie kommunizieren sie miteinander (verbal, nonverbal, liebevoll, rücksichtsvoll, abwehrend, wertschätzend)?

Durch genaue Beobachtung der Interaktion erfährt der Beratende etwas darüber, wie sich eine Familie oder Beziehung strukturiert. Durch die Beobachtung von Veränderungen in Interaktionen erhalten wir gültigere Rückmeldungen über Systemänderungen, als wenn man sie aus mündlichen (Nach-)Erzählungen ableitet. Denn Erzählungen sind bereits durch Wiederholungen eingeübte Deutungen bzw. Versionen von Ereignissen.

Eigene Befindlichkeiten der Beratenden

Ein anderes wichtiges diagnostisches Mittel im Beratungsprozess ist die genaue Beobachtung der *eigenen* Befindlichkeit während des Gesprächs:

- emotionale Reaktionen (Wut, Freude, Traurigkeit, Scham)
- körperliche Reaktionen (Anspannung, Bewegungsimpulse, Müdigkeit)
- kognitive Reaktionen (Erinnerungen, Gedanken, Bilder)

Die eigene Befindlichkeit zu verstehen und nutzen zu lernen, gehört zum systemischen Arbeiten. Es setzt allerdings eine große Selbsterfahrung voraus. Der Mensch nimmt ganzheitlich wahr und wird ganzheitlich wahrgenommen. Dabei ist es wichtig, sich darüber bewusst zu sein, dass Wahrnehmungen Konstruktionen der Wirklichkeit sind.

Dieses Vorgehen setzt voraus, dass Beratende gut differenzieren können, damit sie nicht eigene Reaktionsmuster und Erfahrungen Teilnehmenden als Projektionen unterschieben. Beratende müssen wissen, worauf sie wie reagieren und was das mit ihrer eigenen Gewordenheit, den Traditionen ihrer Herkunftsfamilie und/oder ihrer jetzigen Lebenssituation zu tun hat.

Je bewusster sich Beratende ihrer eigenen Reaktionstendenzen sind, desto sicherer können sie ihre Impulse und Gefühle in der entsprechenden Situation einschätzen und so als wertvolle Quelle nutzen. Gefühle und Reaktionen können ein Indiz für unausgesprochene, aber am Lernen hindernde Themen sein (Ängste, Trauer, Erwartungen). Sie können auch die Dynamik der Beratungs- oder Kurssituation widerspiegeln.

Über- oder Unterforderungen

Mögliche Über- oder Unterforderungen Teilnehmender werden durch die Beratung schnell deutlich. Die gemeinsame Zielplanung von Beratenden, Kursleitenden und Teilnehmenden auf der Persönlichkeits- und Schriftsprachebene reduziert Über- und Unterforderungserlebnisse und ermöglicht, frühzeitig Konflikte, Widerstände, Verweigerungen etc. zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.

Abschlussberatung

Möchten Teilnehmende den Kurs beenden, bietet sich eine abschließende Beratung an. Hier ist es wichtig, noch einmal die wesentlichen Stationen des Lernens zu betrachten.

CHECKLISTE 4

Fragen für die Abschlussberatung



- ☐ Mit welchen Zielen kam der Teilnehmende?
- ☐ Wurden diese Ziele erreicht?
- ☐ Wurden diese Ziele teilweise erreicht?
- ☐ Was hat dazu beigetragen, die Ziele zu erreichen?
- ☐ Was hat verhindert, die Ziele zu erreichen?
- ☐ Hat der Lernprozess etwas in seinem Leben, seinem Umfeld und seinen Einstellungen verändert?
- ☐ Wenn ja, was war unterstützend?
- ☐ Wenn nein, wodurch wurde die Veränderung verhindert?
- ☐ Was hat ihm in der Arbeit im Kurs bzw. in der Beratung geholfen?
- ☐ Was war weniger unterstützend im Kurs bzw. in der Beratung?
- ☐ Was hätte er gerne anders erlebt?
- ☐ Wie sehen die weiteren Ziele aus?

Die abschließende Beratung ist auch deshalb von Bedeutung, weil sie es den Teilnehmenden ermöglicht, den Lernprozess abzuschließen. Auf diese Weise kann es ihnen auch erleichtert werden, den Lernprozess zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen.

Lernen heißt Veränderung – und dies kann Befürchtungen auslösen. Aber nicht die Veränderungen an sich lösen die Befürchtungen aus: Es sind vielmehr die Konsequenzen, die die Veränderungen für die bisherigen Verhaltensweisen, Beziehungsstrukturen, Lebensperspektiven mit sich bringen. Und die sind häufig nicht überschaubar.

Das Wagnis von jugendlichen und erwachsenen Analphabeten, sich erneut auf den Lernprozess einzulassen, bedeutet auch, sich darauf einzulassen, Lernerfahrungen zu machen, von denen sie noch nicht wissen können, ob sie dadurch mehr Sicherheit und Anerkennung erlangen oder wieder scheitern.

Lernen Lehrende nicht, auf die komplexen Strukturen von jugendlichen und erwachsenen Lernenden adäquat und in der geforderten Vielfalt zu reagieren und entsprechende Angebote in ihren Kursen und Beratungen zu unterbreiten, so wird es bei der Problematik bleiben, dass Teilnehmende zwar regelmäßig zum Kurs kommen, ihr Lernerfolg aber eher gering bleibt. Denn auch bei Lehrenden und Beratenden ist das Lernen ein lebenslanger, nicht abzuschließender Prozess.



Lektüreempfehlungen

- Elfert, M./Rabkin, G. (2007): Vorwort. In: Elfert, M./Rabkin, G. (Hg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy: Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, S. 7–9
- Jaehn-Niesert, U. (1994): Schrift-Sprachlosigkeit. Berlin
- Watzlawick, P. u.a. (1982): Menschliche Kommunikation. 6. unv. Aufl. Bern

Karin Behlke

Lernberatung in der arbeitsbezogenen Grundbildung im Betrieb

Lern- und Organisationsberatung in der betrieblichen Weiterbildung für Personen mit Migrationshintergrund am Beispiel einer Altenhilfeeinrichtung

„Grundbildung habe ich als Lebensschule erfahren.“

Dieses Kapitel zeigt am Beispiel des Projekts FAKOM, wie Lernberatung im Kontext arbeitsbezogener Grundbildung im Unternehmen konzipiert und exemplarisch in einer Altenhilfeeinrichtung realisiert werden kann. FAKOM steht für „Förderung arbeitsplatzbezogener kommunikativer Kompetenzen bei Migrant*innen in der Altenhilfe“.

Ich zeige Wege auf, wie Lernberatung als dialogischer Prozess gestaltet werden kann. Wichtig sind dabei die Verfahren und Wege, wie die Lerninteressen und Bedürfnisse der Beschäftigten und die unternehmerischen Interessen und Bedarfe an Grundbildung in Übereinstimmung gebracht werden können. Es wird auch skizziert, welche spezifischen Anforderungen an die Berater gestellt werden, wenn es darum geht, mit tendenziell inkompatiblen Erwartungen professionell umzugehen. Spezifisch für die arbeitsbezogene Grundbildung in Unternehmen ist das im und mit dem System Betrieb stattfindende und somit auf nicht zwingend harmonisch ablaufenden dialogischen Prozessen basierende Beratungshandeln.

Dieses Kapitel wird zeigen, wie Lernberatung als dialogische Beratung ein professioneller Weg sein kann, arbeitsbezogene Grundbildung in der doppelten Zielsetzung auf *Empowerment* und *Employability* erfolgreich zu gestalten. Im Fokus der Beratung stehen dabei Aspekte sowohl der Personal- als auch der Organisationsentwicklung.

DEFINITION**Prozessbegleitende Lernberatung**

Prozessbegleitende Lernberatung als Arbeitsansatz beinhaltet eine emanzipatorische pädagogische Haltung, handlungsleitende Prinzipien und methodisch-didaktische Gestaltungselemente. Es ist ein integratives Konzept, welches eine Anpassung an organisations- und teilnehmerspezifische Gegebenheiten erfordert. Es zielt auf die Förderung von Selbstmanagement- bzw. Selbstorganisationspotenzialen der Teilnehmenden in Bildungsangeboten bei der Gestaltung von Lernprozessen.

Zentrale Beratungsprinzipien und Elemente sind die folgenden:

- Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung bei Kompetenz-, Reflexions-, Biografie-, Lerninteressen- und Partizipationsorientierung
- Umsetzungselemente wie Lernberatungsgespräche, Reflexionsinstrumente (z.B. Lerntagebücher), Bereitstellung von Lernquellen
- lebendige Lernmethoden als didaktische Aufgabe des Lehrenden

1. Einfacharbeitsplätze und Geringqualifizierte

Neben Anlern Tätigkeiten im Pflegebereich und in der Speisenversorgung gehören Arbeitsplätze im Reinigungsbereich zu den sogenannten „Einfacharbeitsplätzen“. Diese gelten gemeinhin als Arbeitsplätze mit unterkomplexen Anforderungsstrukturen, vergleichbar denen der Küchenhelfer. Die Fähigkeit, Räume und Mobiliar zu putzen, scheint keinerlei spezielle Kenntnisse zu verlangen, außer bestenfalls jene über die Wirksamkeit eingesetzter Reinigungsmittel und über das für den jeweiligen Reinigungsprozess geeignete Werkzeug. Es scheint nur folgerichtig, dass in diesem Arbeitsfeld klare Vorgaben regeln, wie viel Zeit zur Reinigung beispielsweise eines Raumes aufgewendet werden darf. Einfacharbeitsplätze können, so scheint es, vorrangig mit Personen ohne ausgewiesene Kompetenzen besetzt werden, selbst ohne das Beherrschen der deutschen Sprache scheint die Ausübung dieser Tätigkeiten möglich. Entsprechend hoch sind daher die Anteile der Beschäftigten mit Migrationshintergrund.

Dies scheint auch für Reinigungskräfte in der Altenpflege zu gelten, vergleicht man die Höhe ihres Einkommens mit dem von Reinigungskräften in anderen Bereichen (Büros, Praxen usw.). Erst eine genauere Analyse der dortigen Anforderungsstruktur zeigt ihre hohe Komplexität. Dem Reinigungspersonal kommt im betrieblichen Alltag eines Alten- und/oder Pflegeheimes eine Schlüsselrolle in mehrfacher Hinsicht zu, die weit mehr als die allgemein vermuteten Fähigkeiten und Kompetenzen erfordert:

- Das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Heimbewohner hängen in hohem Maße von der Freundlichkeit, dem Einfühlungsvermögen und den kommunikativen Kompetenzen der Reinigungskräfte ab, sind das doch diejenigen Personen, mit denen sie nahezu täglich Kontakt haben und die für sie als Bezugspersonen nicht selten einen höheren Stellenwert haben als die Pflegekräfte. Dabei können sie ebenfalls nur über ähnlich knappe Zeitressourcen verfügen wie die Pflegekräfte.
- Für das Image eines Heimes bei den Angehörigen der Bewohner stellen Reinigungskräfte bzw. deren geleistete Arbeit so etwas wie die Visitenkarte einer Einrichtung dar. Angehörige erwarten Sauberkeit, Freundlichkeit und Zuwendung gegenüber den Bewohnern; Kriterien, zu deren Erfüllung Reinigungskräfte einen erheblichen Beitrag leisten.
- Die Kontrollinstanzen, die für die Aufsicht der Heime zuständig sind, sehen in Sauberkeit und Einhalten der Hygienevorschriften zentrale, da überprüfbare Bewertungskategorien.

WISSENSWERT

Klein/Stanić (2009) haben aus entsprechenden Arbeitsplatzanalysen bei Reinigungskräften, Küchenhilfen und Pflegehelfern in Altenpflegeeinrichtungen herauskristallisiert, welches Maß an Komplexität diese Arbeitsplätze tatsächlich aufweisen. In diesem Buch findet der Leser detaillierte Informationen zu den Arbeitsplatzanforderungen in diesem Tätigkeitsbereich (→ Abb. 1).

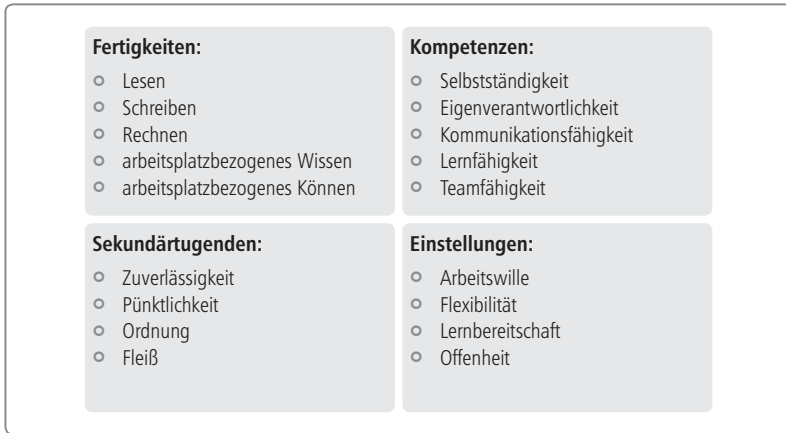


Abbildung 1: Arbeitsplatzanforderungen (Klein/Stanik 2009, S. 30)

FAZIT

Die angesprochenen komplexen Fähigkeiten und Kompetenzen, die bei dieser Art von Ein-facharbeitsplätzen gefordert werden, machen deutlich, welche differenzierten Erwartungen an Beschäftigte in diesen Tätigkeitsfeldern gestellt werden. Dies sollte sich in Form von Anerken-nung und Wertschätzung der Leistung gegenüber den Beschäftigten widerspiegeln. In der Kon-sequenz muss das Verständnis von Grundbildung diesen Gegebenheiten angepasst werden. Grundbildung in diesem Bereich darf nicht nur auf Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen beschränkt werden, da die Tätigkeit auch andere Kompetenzen erfordert. Damit sind die Kursin-halte, die gemeinsam und dialogisch bestimmt werden sollten, den Erfordernissen anzupassen.

2. Zielsetzungen, Strukturmerkmale und Lernberatungskonzeption

Ziel des hier beschriebenen Konzepts „Business-Deutsch Altenhilfe“ (entwickelt und erprobt in zwei Einrichtungen im süddeutschen Raum) ist ein arbeitsplatzbezogenes Grundbildungsangebot in Form einer Kom-munikationsförderung für Migranten. Dieses Angebot soll eine Verbes-

serung der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit bei Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund in der Altenhilfe erreichen. Zugleich sollen Möglichkeiten geschaffen werden, die Beschäftigungsfähigkeit dieser Mitarbeiter zu erhöhen, sowie Voraussetzungen für weitere Fachqualifizierungen und Fortbildungen dieser Mitarbeitergruppe zu schaffen über die üblichen betrieblichen Personalentwicklungsmaßnahmen hinaus.

Einer systemischen Perspektive folgend, werden in der Organisation, die direkten Vorgesetzten, die Mitarbeitervertretung, die Einrichtungsleitung und ggf. die dort tätigen Kollegen bei allen relevanten Entscheidungsprozessen mit in die Verantwortung genommen. Dabei geht es nicht darum, ein isoliertes Lernangebot für eine bestimmte Beschäftigtengruppe zu planen und zu realisieren, sondern in der Organisation Voraussetzungen zu schaffen, wie eine betriebliche Weiterbildung dieser Beschäftigten so organisiert werden kann, dass alle Beteiligten – sowohl Beschäftigte als auch das Unternehmen – einen Nutzen daraus ziehen, jedoch auch die notwendigen Voraussetzungen und Transfermöglichkeiten von Lernen in verändertes Arbeitshandeln begreifen.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass ein solches Konzept den *Dialog* mit und unter verschiedenen Akteuren braucht und ergänzend zum Handlungsansatz der *Lehre* mit dem der *Lern- und Organisationsberatung* verbunden ist. Im Folgenden werden die Vorgehensweisen dieses *dialogischen Handelns* dargestellt.

Strukturmerkmale für einen dialogischen Prozess

Entwicklung des Lernangebots mit den Beschäftigten

Erster Orientierungspunkt für das Lernangebot sind die Bedarfe und Interessen der Beschäftigten. Die Erhöhung ihrer Arbeitszufriedenheit und die Nützlichkeit des Lernangebots für ihre kommunikativen Anliegen sind Ausgangs- und Zielpunkt. Die Teilnehmenden sollen in hohem Maße an allen Entscheidungen rund um das Organisieren und didaktisch-methodische Ausgestalten des Lern- und Kompetenzentwicklungsangebots beteiligt werden.

Strategiegelgespräche mit der Hausdirektion

Zugleich soll das Lernangebot an die Strukturen und Bedingungen der Einrichtung angepasst werden, weshalb Strategiegelgespräche mit der Einrichtungsleitung geführt werden müssen. Im Projekt FAKOM fand das Grundbildungsangebot „Business-Deutsch Altenhilfe“ in den Räumlichkeiten der Altenhilfeeinrichtung während der Arbeitszeit statt, wobei 50 Prozent als Freizeit berechnet wurden. Es wurde vereinbart, dass das Angebot arbeitsfeldübergreifend angelegt wird, d.h. dass sich die Lernergruppe aus Beschäftigten verschiedener Arbeitsbereiche (Hauswirtschaft, Pflege) zusammensetzt. Das befördert das gegenseitige Verstehen der jeweiligen Alltagssituationen und erweitert das Spektrum der interessierenden Themen. Das Bewältigen dieser Alltagssituationen wird zum Gegenstand des Lernens.

Workshops mit den direkten Vorgesetzten bzw. Leitungskräften

Das Angebot sollte von Workshops mit den Führungskräften der mittleren Hierarchieebenen begleitet werden. Auch die Mitarbeitervertretung sollte in Erstgespräche einbezogen werden. Mit ihnen wurden Rahmenbedingungen für den Kurs geklärt, der Nutzen eines solchen Angebots für die einzelnen Bereiche in der Einrichtung wie Pflege, Hauswirtschaft, Küche herausgearbeitet, Bedarfe identifiziert sowie Unterstützungsmöglichkeiten für das Lernen und insbesondere den Lerntransfer erörtert.

Kennzeichen einer erfolgreichen Fortbildung aus Sicht der Führungskraft

Die Beschäftigten verfügen nach der Teilnahme an einem Lern- und Fortbildungsangebot beispielsweise über folgende Fähigkeiten:

- verständliche und korrekte Dokumentation
- Fähigkeit, sich schriftlich mit dem Vorgesetzten auszutauschen
- erfolgreiche Umsetzung von Korrekturen
- fachlich korrekte Ausdrucksweise
- gute und verständliche Kommunikation auch telefonisch
- Nachfragen bei Nichtverstehen
- Bereitschaft, bei Besprechungen eigene Ansichten einzubringen
- keine Ausgrenzungsanzeichen
- Aufgabenverständnis und Übernahme von Verantwortung

Auch den Strukturmerkmalen des Angebots arbeitsbezogener Grundbildung im Projekt FAKOM liegt ein dialogischer Prozess zugrunde. Das Entstehen dieser Foren, ihre Bezeichnungen, ihre Funktionen und Ziele, wer woran beteiligt ist, die zeitlich-inhaltliche Organisation sowie die jeweils relevanten inhaltlichen Aspekte sind Gegenstand und Ergebnis von Dialogen.

WISSENSWERT

Den theoretisch-konzeptionellen Hintergrund für diesen Zugang zu arbeitsbezogener Grundbildung bildet die Lernberatungskonzeption nach Kemper/Klein (1998), an deren Weiterentwicklung (Klein/Reutter 2005; Klein 2005) die Autorin aktiv beteiligt war (Behlke 2005). Die Lernberatungskonzeption hat sich zu einem Arbeitsansatz entwickelt, der in unterschiedlichen komplexen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen sowie in Veränderungsprozessen in Organisationen seine Passfähigkeit bewiesen hat. Der Ansatz basiert maßgeblich auf handlungsleitenden Prinzipien, die Ausdruck einer pädagogischen Haltung sowie eines Menschenbildes sind und die Orientierung für professionelles beraterisches Handeln unter einer systemischen Perspektive bieten. Unterlegt ist dieser Ansatz mit Verfahren, Methoden und Instrumenten, die Teilnehmerorientierung als das alte und immer noch aktuelle Tietgens'sche Leitprinzip der Erwachsenenbildung mit Verantwortungsteilung verbinden. Die Verantwortung im Lernen zu teilen, verweist darauf, dass die entscheidenden Fragen, was wie warum und wozu zu lernen ist, nicht aus der Perspektive des Lehrenden alleine, auch nicht aus der Perspektive veränderter Arbeitsplatzanforderungen alleine, sondern maßgeblich aus der Perspektive des Teilnehmenden im Lerngeschehen beantwortet werden können und sollen. Gerade für die sogenannten Geringqualifizierten will Verantwortungsteilung aufmerksam machen darauf, dass sie „Experten ihres Lebens sind, bleiben oder wieder werden“ (Klein 2005).

Um das Leitprinzip der Teilnehmerorientierung als Verantwortungsteilung wirksam werden zu lassen, spielen weitere handlungsleitende Prinzipien eine maßgebliche Rolle. Sie bestimmen Richtung und Bezugspunkte des dialogischen Prozesses (Klein 2005):

- Partizipationsorientierung als Beteiligung an möglichst vielen zu steuernden Faktoren im Lern- und Lehrprozess, als Prinzip, das zu Mitsprache und Mitbeteiligung ermutigt, diese jedoch auch einfordert
- Reflexionsorientierung als Verständnis von Lernen als Denk- und Verarbeitungsprozess

- Biografieorientierung im Sinne der Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität
- Kompetenzorientierung als gezielte und bewusste Bestätigung und Bestärkung des Individuums in Bezug auf den Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess
- Prozessorientierung als Wahrnehmung aktueller und situativ sichtbar werdender Lernanlässe, Lernmotive und Lerngegenstände sowie Chancen des Lerntransfers
- Interessenorientierung als bewusster Gegenpol zu einseitig curricularen und fachdidaktischen Lehrlogiken
- Praxisorientierung als Ausdruck der Berechtigung lerninteressenbasierter Verwendungsbedarfe und Nutzenkalküle

Spielräume und Möglichkeiten der Selbststeuerung

Welche Spielräume und Möglichkeiten der Selbststeuerung gibt es für die Lernenden im Kurs im Lehr-/Lernprozess bzw. Beratungsprozess?

CHECKLISTE 1



Reflexion der eigenen Praxis

Spielräume in Bezug auf ...	Fragestellung	Antwort „Das ist ...“	
Ziel des Lernprozesses	„Auf welches Ziel hin wird gelernt?“	... klar festgelegt ... offen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Inhalte des Lernprozesses	„Was wird gelernt?“	... klar festgelegt ... offen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Lernregulierung	„Wann und wie lange wird gelernt?“	... klar festgelegt ... offen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Lernweg	„Auf welche Weise, mit welchen Medien und Hilfsmitteln, allein oder mit welchen Personen wird gelernt?“	... klar festgelegt ... offen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ort des Lernens	„Wo wird gelernt?“	... klar festgelegt ... offen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Lernerfolg	„Wie werden Lernerfolge überprüft und durch wen?“	... klar festgelegt ... offen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

3. Lernberatung als dialogischer Prozess

Um das lernberaterische Handeln in der arbeitsbezogenen Grundbildung als dialogischen Prozess transparent machen zu können, sollen zunächst die Begriffe „Dialog“ und „Prozess“ näher erläutert werden.

DEFINITION

Dialog

Dialog bei der Entwicklung und Realisierung eines arbeitsbezogenen Grundbildungskonzepts ist das planende und aushandelnde Gespräch um arbeitsbezogene Grundbildung zwischen unterschiedlichen relevanten Akteuren im Unternehmen oder einer Einrichtung. Der Dialog ist Information und Beteiligung an persönlichen und betrieblichen Entwicklungen.

Im Dialog nehmen sich die Akteure (Beschäftigte, Mitarbeitervertretung, Leitung) die Zeit, ihre Ansichten und Wahrnehmungen zielführend auszutauschen. Solche Gespräche brauchen Vorbereitung, Zeit, Vereinbarungen und auch ein Controlling ihrer Ergebnisumsetzung. Der Dialog eröffnet die Chance, dass das, was entsteht, von denjenigen, die am Entstehen beteiligt waren, getragen wird. Der Dialog erfordert eine gute Gesprächsführung und die Moderation in Entscheidungssituationen, in denen unterschiedliche Perspektiven abgewogen werden. Um eine gute und sachgerechte Entscheidung zu treffen, sind verschiedene Sichtweisen notwendig.

DEFINITION

Prozess

Prozess meint in diesem Zusammenhang, im zielführenden Gespräch zu bleiben und das planende und aushandelnde Gespräch bewusst als Methode für die kollektive Steuerung einer längerfristig angelegten Sprachförderung mit ihrer Dynamik anzulegen. Lebendige Systeme, wie Unternehmen, sind in stetiger Entwicklung, die mit Hilfe des Gesprächs verstehbar/er, nachvollziehbar/er und steuerbar/er werden.

Im Folgenden werden die Bezugspunkte und Merkmale arbeitsbezogener Grundbildung als ein lern- und organisationsberaterischer und dialogischer Prozess beschrieben.

Zugänge gestalten

Ein dialogisches Vorgehen bedeutet, dass die Veränderungsnotwendigkeiten und Optimierungsmöglichkeiten, aber auch die Kompetenzen im Unternehmen selbst, d.h. bei den Beschäftigten und den Leitungskräften liegen. Ein Berater, der das Wissen um das, was für das Unternehmen richtig und wichtig sei, allein auf externe Kenntnisse stützt und damit signalisiert, er wüsste besser über das Unternehmen und seine Bedarfe Bescheid als die darin Tätigen, wird verständlicherweise Misstrauen und fehlender Akzeptanz begegnen. Deshalb kommt dem Berater im dialogischen Verfahren lediglich die Rolle zu, die unterschiedlichen Perspektiven der betrieblichen Hierarchieebenen zu analysieren und zusammenzuführen, gemeinsam mit den Beteiligten auf die Ursachen widersprüchlicher Einschätzungen einzugehen und dafür Sorge zu tragen, dass alle relevanten Nutzenkategorien im Fokus bleiben.

Ansichts des zunehmenden Wettbewerbs auf dem Markt der Altenpflegeeinrichtungen sind die Einrichtungen gezwungen, positive Alleinstellungsmerkmale zu entwickeln. Ein wichtiger Ansatzpunkt hierbei ist *besser qualifiziertes Personal*.

Aber auch die differenziertesten und überzeugendsten Modelle von beabsichtigten Veränderungen, die dialogisch mit den Leitungskräften entwickelt werden, laufen ins Leere, wenn nicht parallel die Interessen und Bedarfe der Mitarbeiter erhoben und berücksichtigt werden.

Es ist sogar bei den Beschäftigten eine Veränderungsresistenz zu beobachten als Folge der Tatsache, dass Veränderungen oftmals für die Mitarbeitenden zu Arbeitsverdichtung und Mehrbelastung führen. Diese Skepsis bei den Mitarbeitenden aufgrund zurückliegender negativer Lernerfahrungen und schlechter Erfahrungen mit Veränderungsprozessen muss erst einmal überwunden werden. Sie dürfen das Lernen und Weiterbilden nicht als Zumutung erleben, sondern müssen es als Chance für sich selbst begreifen.

Zugänge zu Lernangeboten und damit Veränderungsprozesse gemeinsam zu entwickeln und zu gestalten, wird erst realisierbar, wenn klar ist und

glaubhaft gemacht wurde, dass die Inhalte des Lernangebots weitgehend von den Lernenden selbst abhängen und nicht nur auf die Bewältigung von Arbeitsanforderungen, sondern auch auf Alltagsprobleme der Beschäftigten ausgerichtet sind. Der frühe Einbezug der Mitarbeitervertretung trägt dabei wesentlich zu Glaubwürdigkeit und Akzeptanz bei. Schon allein die Tatsache, als „Geringqualifizierte“ in die Personalentwicklung einbezogen zu werden und Lernzeiten teilweise als Arbeitszeiten zu definieren, ist Ausdruck der Wertschätzung der Arbeit der Beschäftigten durch die Leitung. Die tendenzielle Inkompatibilität betrieblicher und individueller Interessen wird oftmals als risikoreicher eingeschätzt als es dann in der Realität der Fall ist, dennoch sollte nicht unterschätzt werden, dass hier entscheidende Weichen für den weiteren dialogischen Prozess gestellt werden (Behlke/Klein 2010).

Das Angebot nach den Bedürfnissen der Beschäftigten und den Bedarfen des Unternehmens entwickeln

Zunächst sind die jeweiligen Bedarfe (der Mitarbeiter sowie des Unternehmens/der Einrichtung) zu benennen und einander gegenüber zu stellen. Im Fall des Altenpflegeheims ist beiden Seiten daran gelegen, die Kommunikation mit Bewohnern, Angehörigen und den Teams zu verbessern. Die Erhöhung kommunikativer Kompetenz und damit notwendigerweise die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse bedeuten für das Unternehmen eine Reduktion kommunikativ bedingter Problemlagen. Auch für die Beschäftigten mit Migrationshintergrund, die zumeist mit Sprachschwierigkeiten kämpfen, bedeutet dies mehr Sicherheit im beruflichen, aber auch im privaten Alltagshandeln.

Neben den Sprachkenntnissen werden auch andere Themen, wie die Verbesserung der Dokumentation der geleisteten Arbeit sowie die Gestaltung der Übergabe bei Schichtwechsel, angesprochen und von beiden Seiten für relevant erachtet.

Es ist wesentlich, dass die Mitarbeitenden inhaltlich mitgestalten können, es also kein Curriculum mit klaren Weg-Ziel-Vorgaben geben darf. Nur ein prozessorientiertes Vorgehen, das ein Eingehen auf nicht antizipierbare Herausforderungen oder Problemlagen ermöglicht, kann diesem

Anspruch gerecht werden, denn der Curriculum-Entwickler kennt die Bedarfe der Lernenden eben *nicht* besser als diese selbst. Ein geschlossenes Lern- und Beratungskonzepte ist Ausdruck einer Misstrauenskultur, die unterstellt, ein starres Lernkorsett sei Voraussetzung für ein diszipliniertes und damit scheinbar erfolgreiches Lernen.

Für die Lehrenden stellt die Arbeit mit offenen, prozessorientierten Konzepten allerdings eine hohe Herausforderung dar: Sie benötigen doch zum einen eine hohe situative Kompetenz und zum anderen Kenntnis über didaktisch-methodische „Baukästen“, die einen situationsgewollten Einsatz entsprechender Methoden ermöglichen. Prozessorientierung verlangt auch von den Lernenden mehr ab als nur die Teilnahme am Unterricht: Sie erfordert aktives Einbringen und konstruktives Gestalten. Die schulisch erprobte „Komm, bring mir was bei“-Kultur, die für Lernende lernentlastende Momente enthält, lässt sich in derartigen Konzepten nicht mehr durchführen. Prozessorientierung bedeutet für die pädagogisch Tätigen, offen zu sein für neue Wege, die vom Lehrenden möglicherweise so gar nicht gedacht waren, aber von den Lernenden als nützlich angesehen werden. Damit ist auch ein tendenzieller Verzicht auf die Sicherheit gebende Rolle des Lehrers verbunden, der weiß, was gut für seine Lernenden ist.

Die Durchführung des Angebots organisieren

Bei der gemeinsamen Festlegung von Rahmenbedingungen zur Durchführung des Angebots sollte genügend Zeit eingeplant werden, denn betriebliche Routinen und Abläufe dürfen nicht gefährdet werden. Gleichzeitig müssen Teilnahme an den Angeboten sowie Lernprozesse möglich sein. Folgende Fragen helfen bei der Vorbereitung.

Fragen für die Vorbereitung

- Wo soll das Lernangebot stattfinden?
- Wird es eine Pausenverpflegung geben? Wer kümmert sich darum?
- Können die Lernmaterialien der Lernenden im Raum verbleiben?
- Sind Möglichkeiten für Visualisierungen vorhanden?
- Wann soll das Angebot stattfinden?

- Werden die Lernzeiten der Teilnehmenden im Dienstplan berücksichtigt?
Bei der Festlegung der Lernzeiten hat sich ein wöchentlicher Rhythmus bewährt mit Lernzeiten von zwei bis drei Stunden. Aber auch halbtägige Lernzeiten im zwei-wöchigen Rhythmus sind denkbar. Für Lernungsgewohnte stellen 120 Minuten eine Herausforderung dar.
- Werden die Lernzeiten als Arbeitszeiten angerechnet? In welchem Umfang?
Wichtig ist, dass die Lernzeiten bei den betreffenden Teilnehmenden im Dienstplan verankert sind. So kann vermieden werden, dass der Teilnehmende kurzfristig auf die Bereitschaft von Kollegen angewiesen ist, zu vertreten.
- Wie lange soll das Lernangebot insgesamt dauern?
Die Anrechnung der Lernzeiten als Arbeitszeiten und die mit den unmittelbar Vorgesetzten jeweils abgesprochenen Freistellungen sind ein dialogischer Aushandlungsprozess zwischen Leitung und Mitarbeitervertretung, ebenso wie die Festlegung der Dauer der gesamten Fortbildung und Definition der Zulassungsvoraussetzungen.
- Wird es Zulassungskriterien geben? Wenn ja, wie sehen diese aus?
Zu berücksichtigen ist bei der Planung eines Lernangebots, dass es sich in der Regel um stark heterogene Lerngruppen handelt. Es ist davon auszugehen, dass der Sprachstand sehr unterschiedlich ist. Der Versuch einer „Homogenisierung“, bezogen auf Sprachstand, Arbeitsfeld, Herkunft und Alter, ist wenig hilfreich.
- Sollen Anwesenheitslisten geführt werden? Wenn ja, welche Konsequenzen soll eine unentschuldigte Nichtteilnahme haben?
Vor dem Hintergrund betrieblicher Strukturen wird es schwer sein, die Nichtteilnahme auf eine geringe Anzahl von Terminen zu beschränken, da Urlaubszeiten, kurzfristige Krankheitsvertretungen, betriebsbedingte Unterweisungen etc. eine Planbarkeit erschweren. Didaktisch ist diesem Umstand Rechnung zu tragen, so dass Teilnehmende, die längere Zeit fehlten, immer wieder ins Boot geholt werden.
- Wie soll das Lernangebot benannt werden (betriebliche Weiterbildung)?
- Wie sollen die Beschäftigten über dieses Angebot informiert werden?
- An wen können sie sich wenden?
- Wer wird das Angebot finanzieren?
Wie die Finanzierung des Angebots gestaltet wird, ist mit der Leitung zu klären. Dem Anbieter kommt dabei die Aufgabe zu, sich über mögliche staatliche Finanzierungshilfen und -programme kundig zu machen. Inzwischen bieten fast alle Bundesländer Programme an, die eine Kofinanzierung durch Landes- und ESF-Mittel ermöglichen.

Struktur- und Kulturmerkmale des Angebots – Wie kann der Beratende das Angebot gestalten?

Zunächst ist es wichtig, bei den Lernerfahrungen der Teilnehmenden anzusetzen, um frühzeitig Hinweise zu erhalten, wie der Lernprozess gelingen kann. Auch wichtige Aspekte der Zusammenarbeit sind zu Beginn zu diskutieren.

CHECKLISTE 2



Dialogische Gestaltung – Einstieg über die Lernbiografie

Der Einstieg kann über folgende Fragen biografisch ausgerichtet werden:

- Wie wollen Sie zukünftig zusammenarbeiten?
- Woran erinnern Sie sich noch aus Ihrer Schulzeit?
- Wie wurde dort gelernt?
- Was fiel Ihnen leicht, was schwer?
- Was hat Ihnen am meisten Spaß gemacht?
- Wer oder was hat Sie beim Lernen gut unterstützt?

Diese Fragen sollen aufschließen, zur Reflexion auffordern und Anschlussfähigkeit sichern sowie allen Beteiligten Lernerfahrungen, Lernhaltungen und -vorlieben bewusst machen. Was den Teilnehmenden für ihr Lernen wichtig ist, sollte als Vereinbarung für alle gut sichtbar auf einer Flipchart festgehalten werden.

Das Kurselement „Aktuelles“ – ein Vorschlag für den Ablauf

Ein besonderes Kurselement, genannt „Aktuelles“, das als Ergebnis regelmäßiger *Feedbacks* und in gemeinsamen Überlegungen zwischen Beratern und Teilnehmenden entwickelt wurde, könnte den Beginn einer jeden Lerneinheit einleiten. Nach Begrüßung und kurzer Ankommensrunde können hier die Teilnehmenden ihre konkreten Anliegen und Fragen aus dem aktuellen Arbeits- und Lebensalltag, die sich auf Sprache und Kommunikation beziehen, formulieren.

Diese Anliegen und Fragen werden dann als Lernthemen aufgenommen und es wird geklärt, was sofort und was zu einem späteren Zeitpunkt bearbeitet werden soll.

Das Kurselement „Aktuelles“ verdeutlicht, dass es nicht vordergründig um ein „starres“, von außen vorgegebenes und fremdsprachendidaktisch begründetes Curriculum geht. Stattdessen stellt eine Kombination aus vorbereiteten Themen und Übungen mit situativen und aktuellen Anliegen der Teilnehmenden den Bezugspunkt dar. Gelernt wird an realen Situationen.

Damit wird eine zweite Spezifik deutlich: der Arbeits- und Arbeitsplatzbezug im Lernen. Die zufriedenstellend kommunikative Bewältigung solcher von den Lernenden aus ihrem Arbeits- und Lebensalltag eingebrachten Fragestellungen ist Ziel und Anspruch im Kurs.

BEISPIEL

Fragestellungen bzw. Lerninteressen Teilnehmender im Kurselement „Aktuelles“ am Beispiel von Beschäftigten in einer Altenpflegeeinrichtung

- Wie formuliert man richtig, wenn ein Bewohner ins Krankenhaus gebracht wird, so dass ich es anderen berichten kann?
- Wie kondoliert man Angehörigen richtig?
- Wie kann ich beschreiben, wie ich eine Bewohnerin nach einem Sturz vorgefunden habe und wie der Unfall nach Aussage der Person passiert ist (ein Unfallbericht)?
- Wie kann ich meine Kollegin fachlich kritisieren und trotzdem dabei freundlich und höflich sein? Ich möchte sie nicht verletzen.
- Eine ältere Dame, die von uns das Essen bekommt, beschwert sich, dass es zu spät und zu kalt war. Wie verhalte ich mich richtig?
- Wie schreibe ich die Kündigung meiner Wohnung an meinen Vermieter?
- Wie schreibe ich für meinen Sohn eine Entschuldigung für die Schule?
- Was bedeutet „Kinderbonus“ und „Einmalzahlung“ und wer bekommt es?
- Ich möchte eine Nebentätigkeit aufnehmen. Das muss ich bei meinem Arbeitgeber genehmigen lassen. Wie kann ich diesen Antrag formulieren?
- Ich bin krank (erkrankt). Wie kann ich dem Arzt erklären, welche Beschwerden ich habe?

- Immer wenn ich ein Problem schnell erklären will, mache ich mehr Fehler. Was kann ich tun?
- Wie kann ich Weihnachtswünsche formulieren?
- Wie kann ich jemandem zum Geburtstag gratulieren, von dem ich weiß, dass er nicht mehr lange leben wird?
- Was ist der Unterschied zwischen „kein“ und „nicht“?
- Was bedeutet „Riesterrente“?

Dieses Vorgehen ist nicht von vornherein ein „Selbstläufer“. Teilnehmende müssen sich erst daran gewöhnen, Fragen zu haben und Anliegen frei zu formulieren. Dies fordert von den pädagogisch Tätigen einen „langen Atem“, ein unermüdliches Anbieten, ohne zu nötigen. Wie man an obigen Beispielen erkennen kann, lernen Teilnehmende sehr wohl, dieses Angebot für sich zu nutzen und gestalten darüber eine Kultur, in der Fragen erwünscht sind. So wird der Lebens- und Arbeitsbezug gewährleistet. Ein *Lernquellenpool*, der z.B. aus Lexika, Fachbüchern, Ordnern mit Arbeitsblättern usw. besteht, könnte zur Unterstützung des offenen Lernprozesses den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden.

Ein bereit gestelltes *Lerndokumentationsbuch* oder eine Lerntagebuchvariante unterstützen die Teilnehmenden bei der Reflexion ihres Lernprozesses. Es ist ratsam, hierfür die letzten Minuten der Lerneinheit zur Verfügung zu stellen, nicht um zu nötigen, aber eine zeitliche Möglichkeit zu schaffen, noch einmal über das individuelle als auch das kollektive Lernen nachzudenken und für die weitere Steuerung zu nutzen. Für die Teilnehmenden ist es anfangs ungewohnt, dass dieses Dokument nicht vom Berater eingesehen wird und ausschließlich bei ihm verbleibt.

Ein Wechsel der Sozialformen und der Einsatz von Methoden des Lebendigen Lernens runden das Angebot didaktisch ab. Es ist wichtig, den Lernort „Arbeitsplatz“ sensibel zu beobachten und die Kultur des miteinander-Lernens nicht aus schulischen Erinnerungen heraus abzuleiten, sondern aus den Logiken des Lernortes und den Lernenden als Teile des arbeitenden Systems.

Folgende Kulturmerkmale sollten das Lernangebot prägen:

- *Ein Teilnehmer kann niemals stören*

Hintergrund dieser Aussage ist der Umstand, dass nicht jeder jederzeit am Sprachkurs teilnehmen kann, weil eine Arbeitssituation dazwischen kommen kann. Auch kann vielleicht nicht immer jeder pünktlich erscheinen oder auch nicht immer bis zum Ende der vereinbarten Zeit im Kurs bleiben. Teilnehmende haben vielleicht noch nicht Mittag gegessen, so dass Lernen und Essen parallel laufen müssen usw. All dies als „Normalität“ und nicht als Störung zu betrachten, ist eine wichtige Vereinbarung.

- *Jede Frage ist erwünscht*

Die Erfahrung, in einem Lernsetting zu sein, wo weniger die Lehrer- als die Lernerfrage eine Rolle spielt und wo die eigenen Lernanliegen und -interessen Ausgangspunkt für das Lernen darstellen, führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer lebhaften, manchmal fast chaotisch anmutenden kommunikativen Lernsituation. Um nicht den Eindruck von Beliebigkeit zu erwecken, empfiehlt es sich, bei besonders lebhaften Fragephasen jede Frage zunächst in einem Fragenspeicher sichtbar festzuhalten und gemeinsam zu entscheiden, wie die Bearbeitung organisiert werden kann. Diese erwünschten Fragen können dazu führen, dass die Teilnehmenden selbst die Vorbereitung der Bearbeitung von Fragestellungen übernehmen, z.B. indem sie Texte aus Tageszeitungen oder Informationsquellen im Internet oder aus dem Qualitätshandbuch beschaffen.

- *Kein Kontrollzwang und Zutrauen in die sinnvolle Nutzung der Lernzeit*

Die schulische Erfahrung mit Anwesenheitskontrollen, Tests usw. sollte kein Merkmal des Lernsettings im Kurs sein. Rückmeldungen zur Lernentwicklung – so z.B. die Vereinbarungen – werden auf Wunsch der Lernenden eingeplant und realisiert. Es kann immer wieder vorkommen, dass einzelne Lernende ihren eigenen Lernweg in einer Kurszeit gehen, d.h. dass sie sich mit einer Lernquelle zurückziehen und nicht am Lerngegenstand der Gruppe teilnehmen. Dies sollte als Selbstverständlichkeit betrachtet werden und nicht gegenüber der Gruppe erklärungsbedürftig, sondern der verantwortlichen Organisation des eigenen Lernens geschuldet sein.

Wirksamkeit und Nutzen überprüfen

Die im dialogischen Verfahren mit allen beteiligten Akteuren formulierten Ziele, die implizit die Nutzenerwartungen beinhalten, bedürfen der kontinuierlichen Überprüfung. Die häufig benutzten Verfahren, die Zufriedenheit der Lernenden zu erfassen, reichen dafür nicht aus, weil sie mehr oder weniger nur die derzeitige Befindlichkeit der Lernenden erfassen, die von vielen Faktoren abhängen kann und mit dem angestrebten Ziel nicht in Zusammenhang stehen muss. (Im Extremfall kann die Qualität des gereichten Kaffees entscheidenden Einfluss auf die aktuelle Befindlichkeit haben.)

Eine Überprüfung des Zieles muss sich sowohl auf die Ebene des *individuellen* als auch auf die Ebene des *betrieblichen* Nutzens beziehen und kann sich nicht nur auf eine Erhebung zu *einem* Zeitpunkt beschränken. Die Erfassung des subjektiven Nutzens sollte mindestens drei Messpunkte umfassen.

- *Erster Messpunkt*

Es ist eine fortlaufende formative Evaluation notwendig, um zu überprüfen, ob die Lerninhalte und die Lebens-/Lernarrangements den Bedarfen und Interessen entsprechen oder Modifikationen notwendig sind.

- *Zweiter Messpunkt*

Die Situation ist unmittelbar nach Abschluss der Maßnahme zu erheben, auch wenn derartige Erfassungen in ihrer Aussagekraft beschränkt sind.

- *Dritter Messpunkt*

Aus meiner Erfahrung ist es sinnvoll, den dritten Messpunkt vier bis sechs Monate nach Abschluss der Bildungsmaßnahme zu setzen, um so die Nachhaltigkeit des Nutzens zu überprüfen, wenn situativ bedingte Faktoren keine Rolle mehr spielen. Entscheidend ist aber bei der Überprüfung, inwieweit sich die Erweiterung der Kompetenzen in einer besseren Performanz niederschlägt. Die Performanz ist sowohl unter individuellen als auch unter betrieblichen Nutzenaspekten der Gradmesser für die Wirksamkeit.

BEISPIEL**Woran merken Sie, dass Sie etwas gelernt haben und dass sich etwas verändert hat? Reflexionen von Beschäftigten in einer Altenpflegeeinrichtung**

- Ich lese mehr.
- Ich schreibe häufiger, auch am Arbeitsplatz.
- Wörter sind öfter richtig im Gegensatz zu vorher.
- Ich frage jetzt öfter die Kollegen, ob das richtig ist, habe mehr Mut.
- Ich bekomme Rückmeldung von Kollegen und der Familie, dass ich mich verbessert habe.
- Ich merke, wenn ich ein Wort schreibe, dass etwas nicht stimmt, und überprüfe dann mit dem Wörterbuch. Ich habe mehr Sprachgefühl.
- Ich merke, dass ich auf Deutsch denke.
- Wenn ich Praxisaufgaben, wie Dokumentation, mache, merke ich, dass ich jetzt Wörter kenne oder richtig schreibe, die ich vorher nicht gewusst habe.
- Jetzt denke ich nach, weiß jetzt besser, worauf ich achten kann.
- Ich habe mehr Mut und mehr Spaß am Reden.
- Ich bin Kollegen offener gegenüber, rede gern mit ihnen.
- Ich kann jetzt zur Klärung bzw. Richtigstellung beitragen. Ich hatte kein Vertrauen darin, dass ich verständlich formuliere. Jetzt kann ich auch widersprechen.
- Ich verstehe Heimbewohner besser mit ihren Anliegen und muss weniger nachfragen.
- Ich bemerke Fehler bei anderen.
- Ich setze jetzt verschiedene Hilfsmittel ein (z.B. Wörterbuch, Grammatiktabellen) und kann mit ihnen umgehen.

„Ich rede mehr ... verstehe mehr ... höre mehr. Wir besprechen und bearbeiten hier unsere Probleme und Sie helfen uns dabei, nicht nur bezogen auf die Einrichtung, sondern auch auf Privates; das ist keine traditionelle Schule, sondern eine Lebensschule“, so antwortete eine Teilnehmerin in einem Kurs. Die Antwort zeigt deutlich, dass sich der Mehrwert des Gelernten zwar vorrangig auf betriebliche Prozesse bezieht, aber durchaus

auch eine kommunikative Kompetenzerweiterung im privaten Alltag zu erkennen ist.

HINWEIS

Arbeitet man als Berater ausschließlich mit dem Lernbegriff („Was haben Sie gelernt?“), um nach Lernergebnissen zu fragen und Lernentwicklung sichtbar zu machen, so greift dies zu kurz und umfasst nicht die Gesamtheit der Veränderung im Lernprozess. Das Verständnis vom Lernen bezieht sich bei Teilnehmenden häufig vorrangig auf institutionalisiertes bzw. schulisches Lernen. Wichtig für die Teilnehmenden ist die Erfahrung, dass sich durch das Lernen für sie selbst etwas verändert hat und sie dies beschreiben können.

Es ist also anzuraten, die Frage „Was haben Sie gelernt?“ mit der Frage zu ergänzen: „Was hat sich für Sie verändert?“ Das ermöglicht Teilnehmenden, eindeutiger zu formulieren, was den Zuwachs von Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit bzw. Selbstvertrauen, also die Veränderung auf der Ebene der personalen Kompetenzen umfasst. Dies machen Aussagen wie „Ich kann jetzt auch widersprechen, überall meine Meinung sagen, die Chefin ansprechen“ deutlich.

4. Vom Lehrenden zum Lernberater

Aus dem Dargestellten wird deutlich, dass die Anforderungen an die in diesen Bereichen pädagogisch Tätigen weit über jene hinausgehen, die in formalen Lernkontexten wie der Schule oder der Erwachsenenbildungseinrichtung gefordert sind. In Bezug auf pädagogische Grundhaltungen erweist sich eine berufliche Sozialisation als Lehrer insoweit sogar als kontraproduktiv, weil sie vom Aufgabenverständnis her anders orientiert ist. Das Selbstverständnis mancher Lehrer liegt oft darin, Defizite im Lern- und Leistungsverhalten ihrer Schüler zu erkennen und Wege zu ihrer Behebung zu entwickeln. Es geht also nicht nur darum, bestimmte pädagogische Grundhaltungen zu entwickeln und handlungsleitende Prinzipien der Lernberatung zu leben, sondern um das kritische Reflektieren und ggf. eine

Veränderung einsozialisierter Haltungen. Das Anforderungsprofil wäre allerdings mit dem Wandel vom Lehrenden zum Lernberater unzureichend beschrieben. Das Agieren in betrieblichen Kontexten braucht, einerseits um Prozesse verstehen zu können und andererseits im betrieblichen Feld auf Akzeptanz zu stoßen, auch Kenntnisse in Fragen betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung.

Das Verstehen und Anwenden von Instrumenten, wie Arbeitsplatz- und Potenzialanalysen, sowie Kenntnisse von Eingruppierungskriterien und Lohngruppen sind ebenso notwendig wie ein fundiertes Wissen um die Rechte und Aufgaben der Mitarbeitervertretung. Pädagogisch Tätige tun sich oft schwer damit, sich derartige Kompetenzen anzueignen. Die Ursachen hierfür sind nicht in ihrer Unfähigkeit begründet, sondern Ausdruck der Sorge, ungewollt einen Beitrag zur ungeliebten Ökonomisierung der Pädagogik zu leisten. Allerdings wird Grundbildungsarbeit im Betrieb nur gelingen, wenn man sich mit betrieblichen Logiken und Verstehensformen vertraut gemacht hat und sich ihrer bedienen kann.

5. Schrittfolge im Beratungsprozess

Lernberatungsbasierte Fortbildung im Betrieb in Form eines Grundbildungsangebots hat den Anspruch, Lernprozesse auf mehreren Handlungsebenen zu initiieren. Das setzt von vornherein eine Beteiligung aller Akteure voraus. Zugänge sind zunächst über die Leitungen zu schaffen. Sie sind die ersten Ansprechpartner, da sie die verantwortlichen Personen und Entscheidungsträger sind.

Das Folgende gibt Ihnen einen zusammenfassenden Überblick über die notwendigen Schritte im Beratungsprozess.

CHECKLISTE 3

**Schrittfolge im Beratungsprozess**

- Kontaktaufnahme zu Leitungen unter Nutzung von eventuell bestehenden Kontakten
- Vorstellung des Leistungsangebots
- Konkretisierung von Inhalten durch Bedarfsermittlung aus Leitungssicht
- Festlegen von Wegen zur Identifizierung potenzieller Teilnehmenden unter Berücksichtigung betrieblicher Kommunikationswege und Rollenträger
- Unterstützung bei der Formulierung von Einladungsschreiben u.Ä.
- Klärung von Rahmenbedingungen innerhalb betrieblicher Strukturen und Kulturen mit den Leitungen
- Informationsveranstaltung mit potenziellen Teilnehmenden zur Darstellung des Angebots und Klärung offener Fragen
- Start des Kurses mit biografieorientiertem Vorgehen und Start mit Gesprächen und Workshops auf Leitungsebene
- Durchführung und Prozess, dabei Erheben von Lerninteressen der Teilnehmenden und deren Bearbeitung im Prozess unter Berücksichtigung der formulierten Bedarfe der Organisation
- Erstellung von Zertifikaten
- Evaluation
- Vereinbarung einer Fortführung bzw. eines Aufbaukurses

Selbst wenn das Angebot auf eine längere Dauer mit der Leitung vereinbart ist, empfiehlt es sich für die Teilnehmenden, nur begrenzte Zeiträume (z.B. sechs Monate) zu planen, um das Risiko zu minimieren, sich zu lange zu binden. Bewährt hat sich auch das Angebot einer „Schnupperphase“ von drei Terminen, so dass die Teilnehmenden eigene Erfahrungen mit dem Vorgehen des Trainers machen können. Das sichert die Entscheidungsgrundlage für sie und erleichtert den Einstieg in Verbindlichkeit.

Das Angebotskonzept ist zunächst auf eine einzelne Einrichtung bezogen. Ist die potenzielle Teilnehmerzahl aber zu gering, besteht die Möglichkeit, einrichtungsübergreifend – z.B. innerhalb einer Region – zu arbeiten.

Dies bezieht sich auch auf die Leitungsebene. Der Aufwand auf Leitungsebene lässt sich reduzieren, wenn gemeinsame Workshops mit den Einrichtungsleitungen auch für Interventionen und Erfahrungsaustausch genutzt werden. Wichtig ist aber auch hier, die Verzahnung des Angebots mit der Einrichtung herauszuarbeiten, Erfolgsindikatoren und Nutzenaspekte aus Sicht der Leitungen zu ermitteln und deren Verantwortlichkeiten und Unterstützungsformen zu klären.



Lektüreempfehlungen

- Klein, R. (Hg.) (2010): Grundbildung und Beratung – Berater/innenperspektiven. Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit (GiWA) Online. Nummer 4
- Behlke, K. (2010): Wanderer zwischen zwei Welten – Zum Spannungsfeld von betrieblichen und Beschäftigteninteressen. In: Klein, R. (Hg.): Grundbildung und Beratung – Berater/innenperspektiven. Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit (GiWA) Online. Nummer 4
- www.giwa-grundbildung.de



Joachim Ludwig

Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten

Dieses Kapitel stellt ein Lernberatungskonzept vor, das es ermöglicht, Lernbegründungen ebenso wie Lernschwierigkeiten von Lernenden zu erkunden und zu verstehen. Darauf aufbauend werden Handlungsempfehlungen für die praktische Lernberatung entwickelt.

Im ersten Abschnitt wird der Gegenstand der Beratung – die Lernbegründung – skizziert. Lernberatungskonzepte dienen als Anleitung für pädagogisches Handeln. Sie beziehen sich immer auf ein bestimmtes Modell vom Lernen. Dieses Modell wird zum Gegenstand der Beratung. Im zweiten Abschnitt werden typische Lernanlässe vorgestellt, die in der Lernberatung herausgearbeitet werden können. Der dritte Abschnitt beschreibt drei Formen der Lernberatung und der vierte stellt vor, wie Beratungshandeln entlang des Konzepts VIVA vonstattengehen kann. Das Beratungskonzept VIVA zielt darauf ab, die Lernbegründungen von Lernenden zu verstehen und im Anschluss daran deren Lernprozess zu unterstützen.

1. Lernbegründungen als Beratungsgegenstand

Das hier zugrundeliegende Lernmodell kreist im Kern um Lernbegründungen. Wie diese erkundet und verstanden werden können, das soll im Folgenden skizziert werden. Das Erlernen der Schriftsprache wird als soziale Handlung verstanden, die *prinzipiell begründet* verläuft und verstehbar ist.

Das Attribut „prinzipiell“ verweist darauf, dass Lernbegründungen von Lernenden nicht ohne Weiteres sprachlich ausgedrückt werden können. Sie sind aber prinzipiell vorhanden, lassen sich im Gespräch thematisieren und sind somit zu verstehen.

Der Begriff „begründet“ ist hier nicht als positive Wertung im Sinne von „gut begründet“ zu verstehen. „Begründet“ verweist hier darauf, dass (Lern-)Handlungen in einem sozialen Be-

gründungs- und Interaktionszusammenhang zu verorten sind, innerhalb derer Menschen mit ihren je spezifischen Gründen bzw. Motiven an gesellschaftlichen Vorgängen teilhaben und teilnehmen.

Schriftsprache ist nicht nur Gegenstand des Lernens – und damit unseres Beratungshandelns –, sie ist grundsätzlich ein Kulturgut. Sie hat sich historisch entwickelt und transportiert soziale Normen und Regeln. Das Erlernen der Schriftsprache bezieht sich also auf einen sozialen Gegenstand. Lerngegenstände sind immer sozial konstituiert. Das ist die erste Bestimmung für Lernen als soziale Handlung.

Die Lernenden selbst sind Teil der Gesellschaft und besitzen individuelle biografische Erfahrungen mit der Schriftsprache: Erfahrungen mit einem – für funktionale Analphabeten – meist schwierigen Lernprozess in der Schule sowie Erfahrungen mit dem Gebrauch der Schriftsprache in ihrem Alltag. Aus diesen, im sozialen Raum gemachten Erfahrungen erhält Schriftsprache eine spezifische Bedeutung für die einzelnen Lernenden. Diese Bedeutung (hier im Sinne von Wichtigkeit) bzw. die sich daraus ableitenden Sinnhorizonte, die Lernende in der Vergangenheit entwickelt haben, leiten ihre Wahrnehmung des Gegenstands in der Gegenwart.

Dies kann für funktionale Analphabeten beispielsweise heißen: „Schriftsprache ist nichts für mich“ oder aber „Schriftsprache ist etwas für Intellektuelle – für mich reichen ein paar Grundlagen“. Es kann aber auch lauten: „Schriftsprache würde ich gerne besser können, um einen Arbeitsplatz zu bekommen ... um mich beruflich weiter zu entwickeln ... um zukünftig selbständiger zu sein und ohne Hilfe auszukommen“.

Wie die Redewendung „... würde ich besser können, um ...“ zeigt, ist die Bedeutung der Schriftsprache häufig mit Begründungen verknüpft. Jeder Mensch hat seine „guten Gründe“, so oder anders zu handeln, zu lernen oder nicht zu lernen. Diese Gründe basieren auf den persönlichen Erfahrungen, Bedeutungszuschreibungen bzw. Sinnhorizonten. Diese entstehen im Kontext bzw. im Kontakt mit der Umwelt. Je nach sozialem Milieu, sozialer Lage und Position wird Unterschiedliches bedeutsam und erhalten Gegenstände unterschiedliche Bedeutung.

BEISPIEL

Einer leeren PET-Flasche können unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden: „geldwerter Gegenstand“ oder „Recycling-Rohstoff“ oder „Müll“.

Das, was individuell Bedeutung hat, ist immer zugleich Ausdruck allgemeiner und kollektiver Bedeutungs- und Erfahrungsräume. Die durch Erfahrungen in sozialen Kontexten aufgebauten Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge bilden die Grundlage für unsere Handlungs- und auch Lernbegründungen.

BEISPIEL

Erst dann, wenn für jemanden Klavierspielen eine persönliche Bedeutung erlangt, beginnt er, sich vertieft und lustvoll mit dem Instrument und der Musik auseinanderzusetzen. Vorher war die Fähigkeit, Klavierspielen zu können, möglicherweise nur von Anderen gefordert.

Sicherlich, wenn Zwang und Druck der sozialen Umwelt groß genug werden, entsteht auch eine gewisse Bedeutsamkeit: Man möchte weitere Sanktionen vermeiden und fügt sich dem Druck, lernt ein bisschen mit. Solche Lernprozesse bleiben aber oberflächlich und „defensiv“ (Holzkamp 1993). Wenn funktionale Analphabeten in den Kurs „geschickt“ werden und keine eigenen Gründe oder Motive für das Lernen mitbringen, dann ist ein defensives Lernen zu erwarten. Dieses defensive Lernen ist in der Regel widersprüchlich: einerseits defensiv und angepasst, andererseits sind Aspekte dabei, die auf Interesse treffen – „man will und will auch nicht“. Für die Lernberatung ist dies ein wichtiger Ansatzpunkt.

Wann beginnt jemand zu lernen? Gründe, mit dem Lernen zu beginnen – also Lernbegründungen – entstehen, wenn man eine „Diskrepanzerfahrung“ macht.

BEISPIEL

Jemand empfindet sein Schriftsprachvermögen in einer bestimmten Lebenssituation (als Mutter/Vater, als Berufstätiger etc.) als unzureichend. Er misst dies am Erfolg seiner gewünschten so-

zialen Teilhabe. Im Moment einer Diskrepanzerfahrung – d.h. er macht die Erfahrung, in einer Situation nicht angemessen handeln, also lesen und/oder schreiben, zu können – entsteht eine Lernbegründung. Er entscheidet, sich bessere Schriftsprachkenntnisse anzueignen. Das Problem – bei dem man sich früher vielleicht von anderen hätte helfen lassen – wird jetzt als eigene Lernproblematik angenommen.

Lernen bezieht sich also sowohl auf einen sozialen Gegenstand als auch auf eine soziale Lebens- und Lernsituation (→ Abb. 1). Der potenzielle Lerngegenstand „Schriftsprache“ erhält je nach sozialer Lage und Lebenswelt mehr oder weniger Bedeutung. Deshalb ist Lernen als soziales Handeln zu verstehen. Die Menschen im Kurs lernen als Mitglieder dieser Gesellschaft für ihr Handeln in dieser Gesellschaft. Und deshalb ist immer auch die „Welt im Kurs“ präsent (Ludwig 2010).

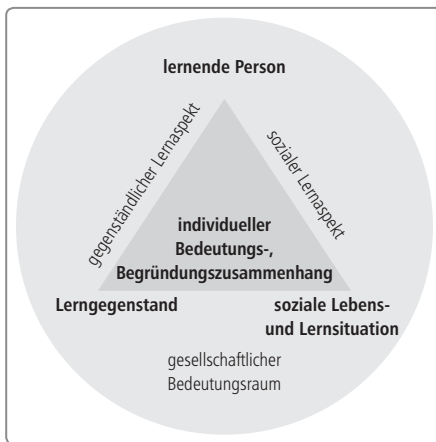


Abbildung 1: Das Lerndreieck: Lernender – Lerngegenstand – Lernsituation

Das Bild von dem Verhältnis des Lernenden sowohl zum sozial konstituierten Gegenstand als auch zur sozialen Lebens- und Lernsituation zeigt, dass ein ausschließlich kognitiver Zugang zum Lerngegenstand – hier also zur Regelmäßigkeit der Sprache – für den Spracherwerb nicht ausreicht. Der Zugang zum Gegenstand ist immer gleichzeitig biografisch und situational eingebunden. Was verändert sich in den persönlichen Bedeutungshorizonten, wenn jemand seine persönlich empfundene Handlungsproblematik –

„ich kann nur ungenügend lesen und schreiben“ – zur Lernproblematik macht? In diesem Moment wird der bislang bestehende Bedeutungshorizont „Schriftsprache“ emotional als problematisch und ungenügend empfunden, er führt nicht weit genug, um zufriedenstellend lesen oder schreiben zu können und soll deshalb erweitert bzw. differenziert werden.

Lernen ist gleichsam immer ein Vergleichs- und Differenzbildungsprozess zwischen einem vorhandenen (hier als ungenügend empfundenen) Bedeutungshorizont und neuen, noch unbekannten Bedeutungshorizonten (die oft von Anderen, u.a. von Lehrenden, eingeführt werden und soziale Teilhabe bzw. Erfolg versprechen). Wenn die Differenz zwischen altem und neuem Bedeutungshorizont *verstanden* wird, ergibt sich ein neues „Bild“ für die Lernenden. Es erweitert oder differenziert sich der alte Horizont – und es wird gelernt.

Der Lernprozess läuft aber nicht immer so reibungslos ab. Oft wird die Differenz vom Lernenden nicht (mehr) erkannt und der Lernprozess stockt. Es werden immer wieder die gleichen Fehler gemacht. Dies kann daran liegen, dass die Lernbegründung unbemerkt verloren gegangen ist oder aber die Lernstrategien nicht mehr erfolgreich sind. Es kann verschiedene Gründe geben, die Lernbegründung zu verlieren. Dies können Gründe sein, die in der Lebenssituation oder der Lernsituation liegen, wenn z.B. der Lebenspartner gegen das Lernprojekt ist oder sich der Lernende in der Gruppe nicht wohlfühlt. Gründe können auch in der Biografie der Lernenden zu finden sein, wenn sie z.B. den Mut verlieren oder Angst vor dem Scheitern haben. Hier setzt die Lernberatung an.

DEFINITION

Lernberatung

Lernberatung basiert darauf, Handlungs- und Lernproblematiken in ihrer Begründetheit systematisch zu verstehen. Sie zielt darauf ab, gemeinsam mit den Lernenden neue Handlungsoptionen und Lernwege zu suchen.

Lernberater versuchen, die Gründe zu verstehen, warum der Lernprozess erfolglos bleibt oder ins Stocken kommt. Sie reflektieren gemeinsam mit dem

Lernenden die Lernbegründungen und die bislang eingeschlagenen Lernstrategien. Mit anderen Worten: Sie versuchen zu verstehen, ob die Begründungen den Lernprozess noch tragen und an welcher Stelle die Vergleichs- und Differenzbildung schwierig ist. Fehlt es an der Lernbegründung, gilt es, die Lernenden bei ihrer Selbstverständigung zu unterstützen. Nur so können die Lernenden ihre Lernsituation reflektieren und den weiteren Weg entscheiden. Ist nur die Lernstrategie problematisch, kann zu alternativen Lernwegen beraten werden. Hierbei werden Verfahren der Förderdiagnostik hilfreich.

Bei allen systematischen Versuchen, das Lernen bzw. die Lernbegründungen von Lernenden zu verstehen, ist dies doch kein Prozess oder Weg, der wie auf einer Landkarte abzulesen wäre. Denn zum einen hat der Lernberater immer auch die Möglichkeit des Nicht-Verstehens in Betracht zu ziehen. Und zum anderen sind manch neue Horizonte, die für einen Lernenden momentan nicht in die bestehenden Bedeutungshorizonte zu integrieren sind, zu einem anderen Zeitpunkt möglicherweise hilfreich. Lernen ist also oft auch ein sprunghafter Prozess. Aha-Erlebnisse kommen als „Lernsprung“ (Holzkamp 1993) plötzlich und unerwartet.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Der Versuch, Handlungs- und Lernbegründungen zu verstehen, ist ein pädagogischer Prozess und keine Therapie. Es geht bei diesem Beratungskonzept nicht um eine persönliche Nabelschau. Es geht nicht einmal darum, Dispositionen eines Menschen zu verändern, wie z.B. die Fähigkeit, dauerhaft das Lernen zu lernen. Beratung zielt in unserem Verständnis nicht auf das Verstehen der Psyche oder der Persönlichkeitsstruktur, sondern auf das Verstehen der sozialen (Lern-)Situation und der in ihr wirkenden Handlungs- und Lernbegründungen der Lernenden.

2. Anlässe für Lernberatung

Anlässe für Lernberatung sind gegeben, wenn Teilnehmende einen Kurs beginnen, die sogenannte „Erstberatung“. Daneben gibt es die „Beratung im Kursverlauf“ immer dann, wenn es im Kurs schwierig wird.

Eingangsberatung

In dieser Beratung liegt der Schwerpunkt auf dem Verstehen der Handlungsproblematik, die von den zukünftigen Teilnehmenden wahrgenommen wird. Wichtig ist es bei der Eingangsberatung, die Interessenten ausführlich und frei über ihre gegenwärtige Lebenssituation erzählen zu lassen. Zu fragen ist:

1. In welchem lebensweltlichen Zusammenhang wird die eigene Lese- und Schreibkompetenz als unzureichend empfunden?
2. Beurteilen nur Andere die Kompetenz des/der zukünftigen Teilnehmers/Teilnehmerin als ungenügend?

Wenn im Rahmen dieser Erzählung eine *Handlungs*problematik erkennbar wird, sollte daran anschließend nach der *Lern*problematik und dem damit zusammenhängenden Lerninteresse gesucht werden.

3. Gibt es konkrete Vorstellungen zum zukünftigen Lerngegenstand, z.B. in welcher Hinsicht und in welchen Lebensbereichen Schriftsprache zukünftig erfolgreicher angewendet werden soll?

Diese Frage nach dem Lerninteresse und denjenigen Aspekten der Schriftsprache, die im Mittelpunkt des Interesses stehen sollen, ist in der Regel eng mit der Handlungsproblematik verknüpft. In diesem Zusammenhang bieten sich Verfahren der Förderdiagnostik an, mit deren Hilfe die interessierenden Lerngegenstände und Aspekte der Schriftsprache gemeinsam besprochen werden können.

Auch die soziale Lebens- und Lernsituation ist in der Erstberatung zu eruieren. Auch hierfür bietet eine ausführliche Erzählung die besten Ansatzpunkte. Um das Lernprojekt realistisch einschätzen zu können und mit dem Teilnehmenden schon erste Strategien zur Vorgehensweise zu entwickeln, ist die Lebens- und Lernsituation zu erkunden:

4. Welche den Lernprozess fördernden und welche ihn hemmenden Einflüsse in der Lebenswelt der Lernenden (Partner, Familien- und Berufssituation) werden genannt?

Lernberatung im Kursverlauf

Lernen kann an unterschiedlichen Stellen im Kursverlauf schwierig werden. Das Angebot zur Unterstützung muss regelmäßig von den Kursleitenden kommen. Initiativen seitens der Lernenden sind die Ausnahme und kommen – wenn überhaupt – erst nach einigen positiven Erfahrungen mit der Lernberatung zustande. Der Grund hierfür dürfte in unserem Bildungssystem zu finden sein: Weder Schule noch Ausbildung bieten die Möglichkeit, einen reflexiven und beratenden Zugang zum eigenen Lernen zu erfahren. Kurz gesagt: Es hängt wesentlich von den Kursleitenden ab, welche Anlässe sie für Lernberatungsaktivitäten aufgreifen.

BEISPIEL

Folgender Dialog kann Anlass für eine Lernberatung in einem Alpha-Kurs sein

Teilnehmer: Aber wenn DANN beim Lesen dann noch andere REINquatschen. Und – dann kommt man aus dem Lesen raus und das fällt einem schon schwer, das Lesen. Und denn noch was sagen sollst, dann – dann ... ist Feierabend.

Kursleiterin: Ich habe heute auch wieder die Anderen ermahnt, haben Sie das gemerkt? Da habe ich auch gedacht –

Teilnehmer: Ich hab schon manchmal – ich hab schon manchmal gesagt zu meiner: Weeßte, wenn das wieder weiter so geht, ich – ich schmeiß irgendeinen Tag die Schule hin.

Kursleiterin: Mhm.

Teilnehmer: Weil das – das BELASTET een. Man hat so schon schwer zum Lesen und denn quatschen die da dann noch so ne Gülle mit rein, was überhaupt nicht zum Text passt. Dann fängt man an rumzustottern und das alles und – die begreifen das eben einfach nicht.

Quelle: Interviewausschnitt aus dem Projekt SYLBE

Anlässe für Lernberatung finden sich auf der „Vorderbühne“ des Kurses, wie dieses Beispiel zeigt. In der Erzählung des Teilnehmers ist zu beobachten, dass er Schwierigkeiten mit dem Lesen hat, sich von anderen Kursteilnehmern gestört fühlt und daraus eine „Belastung“ erwächst. Damit sind die zwei typischen Anlässe benannt, die Ausgangspunkte für eine Lernberatung bilden:

1. Schwierigkeiten beim Umgang mit dem Lerngegenstand (hier: Schriftsprache)
2. Störung des Lehr-/Lernverhältnisses (hier: durch andere Kursteilnehmende)

Weitere Anlässe für eine Lernberatung können sein:

- Lernprozesse stagnieren, d.h. Teilnehmende sind mit ihrem Lernfortschritt und Lernerfolg unzufrieden, kommen nicht weiter und machen immer wieder dieselben Fehler.
- Es wird Kritik am Vorgehen der Kursleitenden geübt.
- Es gibt Konflikte in der Kursgruppe.
- Einzelne Teilnehmende kommen ständig zu spät oder verlassen die Veranstaltung vorzeitig.
- Teilnehmende bearbeiten nur selten ihre Übungsaufgaben.

In der Regel findet sich auf der „Vorderbühne“ eine Gemengelage aus den verschiedenen Problemen bzw. Anlässen.

Wenn es eine „Vorderbühne“ gibt, so muss auch eine „Hinterbühne“ existieren. Beide stehen in einem Wechselverhältnis zueinander, dürfen aber nicht miteinander verwechselt werden. Mit anderen Worten: Erkennbare Schwierigkeiten mit dem Gegenstand Schriftsprache müssen nicht immer und allein im Lerngegenstand selbst begründet sein. Die Probleme hängen immer auch mit den biografischen Lernerfahrungen der Lernenden, mit deren Lebenssituation oder mit der konkreten Lehr-/Lernsituation zusammen. Auf welcher Ebene die Gründe auf dieser Hinterbühne zu finden sind, das kann in der Lernberatung erkundet und verstanden werden.

Das obige Beispiel zeigt auch, dass es von der Wahrnehmung der Situation durch die Kursleitende abhängt. Störungen zeigen etwas an. Sie sind durchaus positiv zu verstehen: und zwar als eine Aktivität der Kursteilnehmenden, sich in die Kurssituation einzubringen. Grundsätzlich gilt, dass nicht jede Aktivität, die störend wirkt, eine bestehende Ordnung *stören will*. Ob also der Teilnehmende wirklich stören will, ist zunächst zu hinterfragen. Die Kursleiterin gibt in der Textsequenz zu erkennen, dass sie

sich für den Teilnehmenden eingesetzt und die Störer ermahnt hat. Für die Beseitigung der Störung hat sie das Machtmittel „Ermahnung“ eingesetzt.

Alternativ hätte sie aus der Position der Lernberaterin die Störung verstehen, die Lernprobleme in der Gruppe reflektieren und das Verstandene für die Unterstützung der Lernsituation nutzen können. Denn solche Störungen verweisen immer auf die im Kurs anwesende soziale Welt der Teilnehmenden: auf ihre Interessen, ihre sozialen Beziehungen, ihre individuellen Probleme. Oft sind sie schlichte „Hilferufe“. Diese sind in ihrem Eigensinn als wichtige Aktivität zu *verstehen*. Dies geschieht in der Lernberatung.

3. Formen der Lernberatung

Grundsätzlich sind drei Formen der Lernberatung möglich. Diese Formen und Einsatzmöglichkeiten werden im Folgenden detailliert vorgestellt:

- Lernberatung als Zweiergespräch
- Lernberatung als kooperative Gruppenberatung
- Lernberatung als didaktisches Prinzip

Im Zweiergespräch

Die Lernberatung im Zweiergespräch findet zwischen dem Lernenden und dem Kursleitenden statt. Dies ist die häufigste Form der Lernberatung.

Als Gruppenberatung

Die Lernberatung als Gruppenberatung wird als kooperativer Beratungs- und Lernzusammenhang durchgeführt. Diese Form bietet sich an, wenn Lernprobleme anstehen, die mehrere Kursteilnehmende betreffen. Bei diesem Beratungssetting erzählt ein Lernender seine Schwierigkeit und die anderen Gruppenmitglieder – einschließlich des Kursleitenden – sind die Beratenden. Dem Kursleitenden kommt zudem die Aufgabe der Gruppenmoderation zu. Gruppenberatungen können im Rahmen des Kurses als eigenständiges Setting (z.B. als eine eigene Sitzung) durchgeführt werden.

Auf zwei Ebenen entstehen positive Effekte:

- Für die Beratenden erwächst der Lerneffekt aus der Reflexion und Analyse der Erzählstrukturen des Teilnehmers, in denen dieser seine Handlungs- bzw. Lernproblematik schildert.
- Für den Erzähler selbst besteht der Lerneffekt in der Vielfalt der durch die Gruppenberatung eingebrachten Sichtweisen und Interpretationsangebote, aus denen er Strategien für die Bewältigung der eigenen Handlungs- und/oder Lernproblematik ableiten und seinen weiteren Lernweg wählen kann.

Als didaktisches Prinzip

Lernberatung als didaktisches Prinzip ist eine Erweiterung der Gruppenberatung. In diesem Setting folgt eine Gruppenberatung der anderen. Die Erzählung der individuellen Handlungs- oder Lernproblematik durch Kursteilnehmende wird hier als Ausgangspunkt der Arbeit im Kurs und damit als Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses genommen. Mit ihren erzählten Handlungs- und Lernproblematiken legen die Lernenden fest, was zum Thema des Kurses und zum Gegenstand des gemeinsamen Lern- und Beratungsprozesses werden soll. Nicht der Kursleitende legt die Inhalte fest, sondern die Lernenden mit ihren Handlungs- und Lernproblematiken bestimmen den Fortgang des Kurses als *kooperativen* Lern- und Beratungsprozess.

Wann und unter welchen Bedingungen bietet sich nun welche der oben genannten Beratungsformen an? Kursleitende sollten ihre Wahl von folgenden Parametern leiten lassen:

- Was ist der konkrete Lernberatungsanlass?
- Wie lassen sich die konkreten Umstände im Kurs fassen?
- Von welchem pädagogischen Selbstverständnis aus agiere ich selbst?

Lernberatungsanlass

Lernberatungsanlässe können auf der „Vorderbühne“ anhand von Schwierigkeiten mit dem Lerngegenstand oder durch Schwierigkeiten im Lehr-/Lernverhältnis sichtbar werden. Je nach Anlass sollte ein Beratungsformat gewählt werden.

Schwierigkeiten mit dem Lerngegenstand sind häufig sehr individuell und spezifisch. Dann bietet sich ein Zweiergespräch an. Individuelle Lernproblematiken können aber auch auf andere Kursteilnehmende zutreffen. Dann kann eine kooperative Gruppenberatung zweckmäßig sein. Sind gruppenöffentlich bekannte Schwierigkeiten im Lehr-/Lernverhältnis der Beratungsanlass (z.B. Zu-spät-kommen, nicht erledigte Übungen) vorhanden, ist die kooperative Gruppenberatung die erste Wahl.

Umstände im Kurs

Sind die Anlässe im Kurs zu suchen, so ist zu überlegen, ob eine Gruppenberatung oder ein Zweiergespräch angemessen ist.

Für eine Gruppenberatung sind folgende Fragen zu formulieren:

- Sind ausreichend gegenseitiges Vertrauen und Anerkennung für kooperatives Lernen gegeben?
- Kann durch eine Moderation der Kursleitenden verhindert werden, dass die erzählten Schwierigkeiten und die Erzähler belächelt werden?
- Ist die Fallerzählung freiwillig erfolgt oder welche Umstände haben das Erzählen ausgelöst?
- Sind die Kursteilnehmenden ausreichend informiert über das Ziel, den Verlauf und die Erwartung an sie? Können sie sich als Beratende verstehend und nicht bewertend auf die erzählte Schwierigkeit einlassen?

Ist dies nicht gegeben, sollte das Zweiergespräch gewählt werden.

Eigenes pädagogisches Selbstverständnis

Eine „lernerorientierte“ Didaktik anzuwenden, bedeutet, dass der Kursleitende den Eigensinn der Lernenden zum Ausgangspunkt des eigenen didaktischen Handelns macht. Von dieser Position aus lässt sich Lernberatung als didaktisches Prinzip realisieren (→ S. 162).

Die Formen des Zweiergesprächs und der Gruppenberatung lassen sich im Zusammenhang mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten durchführen. Die individuelle Lernbegründung soll aber nicht grundsätzlich in das didaktische Prinzip integriert werden, sondern nur im Einzelfall, d.h. im „negativen“ Fall, also wenn das Lehr-/Lernverhältnis schwierig wird und damit ein Anlass gegeben ist.

Neben Zweiergespräch und Gruppengespräch gibt es ein weiteres didaktisches Konzept, das als „Fallarbeit“ (Müller 2003) oder „beratungsorientierte Didaktik“ (Ludwig 2002) bezeichnet wird. Der didaktische Prozess in der Gruppe nimmt hier seinen Ausgangspunkt in den Erzählungen zu den Handlungs- und Lernproblematiken der Teilnehmenden und nicht in den Vermittlungsabsichten der Lehrenden. Dies ist ein didaktisches Prinzip, das in der Alphabetisierungsarbeit Tradition hat. Der beratungsorientierten Didaktik stehen darüber hinaus „problemorientierte“, „praxisorientierte“ und „aufsuchende“ didaktische Konzepte (z.B. Konzepte zur *Food Literacy*, mit Handy-Fotos oder Kunst- und Museumsprojekte) sehr nahe.

DEFINITION

Problemorientierte Didaktik

Die problemorientierten und praxisnahen Ansätze sind didaktische Konzepte, die Lernende in ihrer sozialen Umgebung abholen, ihnen die Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit des Lerngegenstands (hier: Schriftspracherwerbs) deutlich machen sollen. Diese Lehrangebote verbinden das Fach Orthografie mit der Lebenswelt der Lernenden und lassen so aus dem Fach einen individuellen Lerngegenstand werden.

Kursleitende können auf diese Weise ihr Lehrangebot möglichst dicht an die Erfahrungswelt der Teilnehmenden heranbringen.

Unabhängig vom bevorzugten didaktischen Konzept gewinnen Kursleitende mit dem Konzept der *Lernberatung* im Rahmen ihres eigenen didaktischen Handelns zusätzliche Optionen: Sie sind mit der Beratung der individuellen Lernbegründungen in der Lage, die individuellen Schwierigkeiten im Zugang zum Lerngegenstand Schriftsprache im sozialen Kontext der einzelnen Lernenden zu reflektieren. Anders formuliert: Sie verschaffen sich mit Lernberatung die Möglichkeit, den Gegenstand „Schriftsprache“ im Horizont der individuell-lebensweltlichen Lernbegründungen zum Thema zu machen.

**Lektüreempfehlungen**

- Ludwig, J. (2012): Gemeinsam Lernen. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg, S. 131–148
- Müller, K.R. (1998): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: GdWZ, H. 6, S. 273–277
- Müller, K.R. (2003): Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 120–141

4. Verstehen und Beratung

Verstehen ist die zentrale Leistung im Beratungsprozess und muss sowohl von den Beratenden als auch von den Ratsuchenden erbracht werden. Was aber bedeutet „verstehen“ im Beratungsprozess?

Verstehen bedeutet nicht „Verständnis haben“, sondern das Begreifen der „guten Gründe“, die jemand für seine (Lern-)Handlungsweisen hat. Sie verweisen auf Lerninteressen und Lernwiderstände. Es geht darum, den Zusammenhang von Bedeutung(en) und Begründung(en), die dem Handeln des Lernenden zugrunde liegen, zu verstehen. Dies kann entlang folgender Fragen erkundet werden:

- Wie sieht der Lernende den Lerngegenstand?
- Welche Aspekte sind für ihn wichtig?
- Welche Bedeutung hat dieser Lernprozess in seiner sozialen Lebenssituation?

Die Begründung ist nicht normativ: Sie wird also nicht im Sinne von „richtig“ verwendet. Wenn jemand „gute Gründe“ hat, dann verweist das nicht darauf, dass diese Gründe richtig sind, sondern allein darauf, dass dieser Mensch aus seiner ganz subjektiven Sicht logisch und rational gehandelt hat. Soziales Handeln ist immer begründet. Menschen begründen ihr Handeln sich selbst und auch anderen gegenüber.

Die zentrale Herausforderung für Beratung und Verstehen besteht darin, dass Handlungsgründe den Handelnden nicht explizit verfügbare oder erkennbar sind. Sie müssen durch die Interpreten erschlossen werden. In Lernberatungsprozessen werden die oft nur latent vorgetragenen Lernbegründungen erkundet. Es geht beim Beraten also darum, die expliziten ebenso wie die latenten Begründungen zu verstehen. Es geht jedoch nicht darum, diese Begründungen zu bewerten.

HINWEIS

Bewertungen sind für den Beratungsprozess aber auch ein wichtiger Indikator. Sie verweisen darauf, dass der Prozess der Beratung und des Verstehens unterbrochen oder gar verlassen wurde. Wer bewertet, zeigt nicht nur, dass er nicht mehr verstehen will (weil er schon verstanden hat und bewerten kann). Er zeigt auch, dass die „guten Gründe“ des Anderen nicht anerkannt werden, dass dieses Handeln unvernünftig ist. Wenn also Bewertungen im Beratungsprozess auftreten sollten, sollten beim Lernberater „rote Warnlampen“ aufleuchten, die signalisieren, dass der Verstehensprozess neu aufgenommen werden muss.

Verstehen ist eine auch im Alltag wichtige Leistung. Anders als im Alltagshandeln soll das Verstehen im Beratungshandeln aber reflektiert und für die Ratsuchenden nachvollziehbar ablaufen. Auf diese Weise können sich die Ratsuchenden über ihre eigenen Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge klar werden, damit sie sich selbstverständigen können.

Professionelles Verstehen schützt sich vor Vorurteilen durch das Infragestellen der eigenen Interpretationsperspektive. *Echtes* Verstehen lebt vom Vergleich verschiedener Interpretationsperspektiven. Verstehen erfolgt professionell, wenn sich Interpreten bewusst für eine Perspektive *neben* einer oder mehreren anderen entscheiden. Dies wird der „Drittstandpunkt“ der Interpretierenden genannt.

HINWEIS

Verstehen im Beratungsprozess bedarf einer anerkennenden Atmosphäre, in der ein vorsichtiger Umgang mit Kritik, d.h. mit Gegenhorizonten, möglich ist. Es gilt, eine Beratungsbeziehung aufzubauen, die von Anerkennung, Vertrauen und Respekt gekennzeichnet ist.

**Lektüreempfehlungen**

- Fuhr, R. (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.U. (Hg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn/Wien, S. 32–50
- Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen

5. Das Lernberatungskonzept VIVA

Lernberatung hat in dem hier vorgestellten Verständnis das Lernhandeln der Teilnehmenden in seiner Begründetheit zum Gegenstand. Lernberatungsanlässe werden oft an schwierige Situationen geknüpft. Bei genauerer Betrachtung stellen diese Schwierigkeiten problematisch gewordene Begründungszusammenhänge dar, die es im Lernberatungsprozess zu reflektieren gilt. Wie dieser Prozess ablaufen kann, wird im Folgenden anhand des Modells VIVA vorgestellt. Der Beratungsprozess wird hierbei in vier Schritte gegliedert.

Die vier Beratungsschritte VIVA

Verstehen durch die Beratenden



Impulse setzen und Gegenhorizonte eröffnen



Verstehen durch den Ratsuchenden



Alternative Handlungsmöglichkeiten schaffen

Es ist das Ziel des Beratungsprozesses, mit den Ratsuchenden neue Handlungsoptionen und Lernwege für ihr Lernhandeln zu erarbeiten. Dazu gilt es, die Lernproblematik in ihren Merkmalen zu verstehen (V) und mög-

liche Aspekte bzw. „Themen“ zu bestimmen, welche die Lernsituation charakterisieren. Für diese Themen geben Berater Impulse (I) und eröffnen neue Perspektiven, um das bestehende Verständnis des aufgetretenen Problems aufseiten der Ratsuchenden zu erweitern. Im dritten Schritt (V) geht es darum, dass die Ratsuchenden ihrerseits die angebotenen Impulse zu verstehen versuchen. Sie sollen die Vorschläge gedanklich oder praktisch anwenden und prüfen, inwieweit diese zur Erweiterung ihres Verständnisses beigetragen haben. Im vierten und letzten Schritt (A) werden gemeinsam alternative Handlungsmöglichkeiten (z.B. neue Lernwege) entwickelt.

Die Abfolge der Schritte ist aber nicht als starres Konzept gedacht. So kann beispielsweise im dritten Schritt deutlich werden, dass der Ratsuchende mit den Impulsen und Perspektiven der Beratenden wenig anfangen kann. In solchen Fällen sollte man nicht weiter-, sondern zum zweiten Schritt zurückgehen. Auch die Schrittfolge im ersten Beratungsschritt ist flexibel zu handhaben: Wenn bei der Spurensuche im eröffnenden Prozess des Verstehens deutlich wird, dass Informationen fehlen, muss erneut nachgefragt werden.

HINWEIS

Die Beratenden haben ihren Verstehensprozess für den Ratsuchenden nachvollziehbar zu machen. Erst dann wird die Beratung mit ihren neuen Perspektiven für den Ratsuchenden im dritten Schritt verstehbar.

Erster Schritt (V) – Verstehen durch die Beratenden

Der erste Schritt bildet die Basis für die Beratung des Lernprozesses. Wenn eine Lehr-/Lernsituation nicht bzw. unzureichend verstanden wurde, dann lassen sich daraus auch keine neuen Perspektiven entwickeln und Handlungsoptionen ableiten. Der von den Beratenden zu vollziehende Schritt ist im Kern ein Lernprozess: Die Beratenden werden hier selbst zu Lernenden. Ihre Aufgabe besteht darin, sich die zunächst unklare Lehr-/Lernsituation zu erschließen. Der Schritt untergliedert sich wiederum in vier Teilschritte.

Die vier Schritte des Verstehens

1. Fallerzählung durch den Ratsuchenden
2. Nachfragen durch den Beratenden
3. Spurensuche
4. Kernthemen sammeln

Fallerzählung: Was bedeutet „erzählen“ im Unterschied zu „beschreiben“?
Die Fallerzählung muss persönlich von den Ratsuchenden erzählt werden. Eine Erzählung hat eine eigene Erzähl- und Sinnstruktur. Erst dadurch kommen Sinn- und Bedeutungshorizonte ins Spiel, die sich verstehen lassen. In Fall- oder Problembeschreibungen fehlen diese Sinn- und Bedeutungshorizonte. Sie geben oft nur in Stichworten äußere Merkmale der Situation an (z.B. Fehlerhäufigkeit, Rahmenbedingungen etc.). Erst eine Erzählung bietet die Möglichkeit, dass der Ratsuchende seine Situation mit den persönlichen Sinnhorizonten, Begründungen und Bewertungen schildern kann.

Mit einer Erzählung wird die Handlungs- bzw. Lernproblematik des/der Ratsuchenden als Ausgangspunkt genommen. Fallbeschreibungen durch Andere bergen immer die Gefahr, dass Problemzuschreibungen von außen getroffen werden, die mit dem Empfinden der Lernproblematik des Teilnehmenden wenig zu tun haben. Beratung kann nur an der Erzählung einer Lernproblematik ansetzen, wie sie die/der Ratsuchende selbst erfahren hat.

Nachfragen – Sich ein Bild vom Fall machen

Die Fallerzählung ist die Grundlage, damit sich die Beratenden ein Bild vom Fall machen können. Meist bleibt dieses Bild nach der Erzählung noch unvollständig. Deshalb werden Nachfragen erforderlich. Am Ende der Nachfragephase sollten sich die Beratenden ein möglichst umfassendes Bild vom Fall des Ratsuchenden gemacht haben.

Wann aber ist ein Bild „umfassend“? Umfassend bedeutet nicht „vollständig“. Vollständigkeit kann nur selten erreicht werden, da Situationen immer abhängig von der Perspektive des Interpreten aufgefasst werden und damit unendlich viele Informationen zur jeweiligen Situation denkbar sind.

Als „umfassend“ lässt sich ein Situationsbild beschreiben, wenn aus Sicht der Interpreten neben den individuellen Gründen der handelnden Menschen auch die relevanten Strukturen abgebildet bzw. erfasst sind, die das Handeln rahmen.

Als Nachfrage- und Suchhilfe lassen sich drei Situationsaspekte beschreiben, mit deren Hilfe sich ein umfassendes Verständnis der Situation herstellen lässt (→ Abb. 2):

Die Situationsaspekte als Nachfrage- und Suchhilfe

- (a) die individuell-biografischen Aspekte des Lernenden, das sind die Begründungen der Handlungs- bzw. Lernproblematik
- (b) der sachlich-soziale Aspekt des Lerngegenstands (hier die Schriftsprachregeln)
- (c) der soziale Aspekt der Beziehungen im Lehr-/Lernverhältnis und der lebensweltlichen Strukturen in Familie, Freundeskreis, Beruf und Gesellschaft

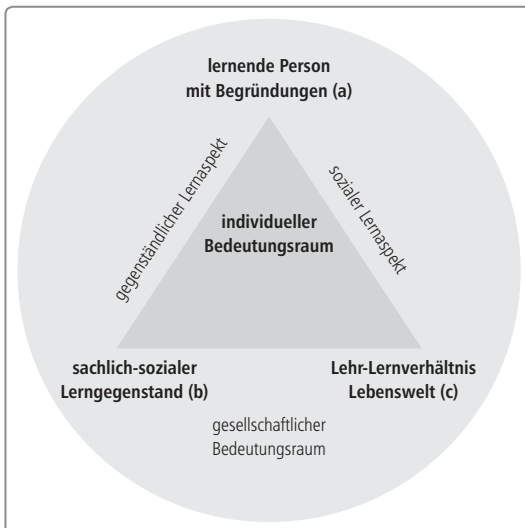


Abbildung 2: Das Lerndreieck als Nachfrage- und Suchhilfe: Handlungsgründe – sachlich-soziale Aspekte – Beziehungen und Strukturen

Spuren suchen – empathisch und/oder analytisch

Wenn das Bild der Fallerzählung in der Vorstellung der Beratenden entstanden ist, gilt es, dieses für den Ratsuchenden fremde Bild zurück zu spiegeln und Spuren zu suchen. Was bedeutet das im Einzelnen?

Mit empathischer Spurensuche ist hier das Sich-Hineinversetzen in die Person(en) der Fallerzählung gemeint, d.h. die Beratenden versetzen sich in die Rolle der Ratsuchenden und anderer Beteiligter der Situation hinein. Dies gelingt mit den Worten zu Satzbeginn: „Ich als ...“ Den Ratsuchenden werden auf diese Weise Perspektiven auf ihre Situation angeboten die zeigen,

- dass die Beratenden sich um ein Verstehen des Falles bemühen,
- die Beratenden den bisherigen (Lern-)Prozess wertschätzen und anerkennen und
- dass die Situation Kernthemen aufweist, die der/die Ratsuchende bisher nicht gesehen hat.

Wenn die Situation nicht zum weiteren Umfeld der Lebenswelt des Ratsuchenden gehört, sondern die Lehr-/Lernsituation unmittelbar betrifft, dann kann auch der Lernberatende selbst Teil der Situation sein. Dies erfordert von den Beratenden eine besonders hohe Sensibilität bei der Beschreibung der Fallakteure, um eine anerkennende Beratungsatmosphäre weiter aufrecht zu erhalten.

Die analytische Spurensuche folgt den genannten drei Aspekten (vgl. Abb. 2) und sucht auf den für die Fallerzählung relevanten Aspekten nach Kernthemen. Für die Lernberatung in Alpha-Kursen typische Kernthemen und ihre Bearbeitung werden nachfolgend getrennt vorgestellt.

Die Beratenden können sich auch dafür entscheiden, das empathische Spurensuchen wegzulassen und nur die analytische Spurensuche durchzuführen. Das gleiche gilt auch umgekehrt: Dann sollte man nur die empathische Spurensuche durchführen statt der analytischen. Wichtig ist auf jeden Fall, dass am Ende dieser Phase Kernthemen benannt sind, welche die zur Beratung anstehende Lernschwierigkeit charakterisieren.

Kernthemen sammeln

Kernthemen werden bereits während der Spurensuche oder im Anschluss daran gesammelt, d.h. schriftlich festgehalten. Was sind „Kernthemen“?

DEFINITION

Kernthemen

Kernthemen sind besonders hervortretende Themen auf einer (oder mehreren) der drei oben genannten Situationsaspekte. Sie bezeichnen zentrale Aspekte, von denen angenommen wird, dass sie den Fallverlauf mitbestimmen.

BEISPIEL

Kernthemen können auf folgenden Ebenen bzw. in folgenden Bereichen zu finden sein:

- in der Lernbegründung: die fehlende Lernproblematik, denn ohne Lernproblematik entwickelt sich auch kein Lernprozess
- im Lerngegenstand: eine fehlende phonemische Differenzierung
- in der sozialen Verortung: ein Spannungsverhältnis in der Beziehung zwischen fortgeschrittenen Kursteilnehmenden und Anfängern
- in der Lebenswelt der Teilnehmenden, die das Lernen oft schwierig macht, manchmal aber auch befördert

Wenn die Beratenden dem Ratsuchenden solche zentralen Aspekte aufzeigen können, dann ist bereits ein wichtiger Teil der Beratungsarbeit getan. Denn auf diese Weise erweitern die Ratsuchenden ihre Sinnhorizonte und Perspektiven auf den Fall. Mit der Benennung von Kernthemen können Beratende erste Impulse für eine gelingende Selbstverständigung der Ratsuchenden geben.

Zweiter Schritt (I) – Impulse setzen und Gegenhorizonte eröffnen

In diesem Beratungsschritt werden diejenigen Kernthemen bearbeitet, die den Ratsuchenden am hilfreichsten erscheinen. Damit werden den Ratsuchenden Impulse für eine möglichst selbständige Neuinterpretation ihrer

Lernsituation – im Sinne einer *Selbstverständigung* – gegeben. Dazu sind aus den gesammelten Kernthemen ein bis drei Themen auszuwählen. Um möglichst nahe am Interessenhorizont des Ratsuchenden zu beraten, empfiehlt es sich, ihn diese Themen selbst auswählen zu lassen.

HINWEIS

Wenn Sie als Beratender den Eindruck haben, dass der Ratsuchende einzelnen Themen ausweicht, dann versuchen Sie dieses Thema ihrerseits zu empfehlen, ohne es erzwingen zu wollen.

Wie werden Kernthemen „bearbeitet“? Gemeint ist hiermit, die Themen durch Interpretation, Erklärung und Diagnose der jeweiligen Situation zu erschließen. Die Herausforderung in der Beratung besteht darin, dem Ratsuchenden eine zu seiner eigenen Interpretation abweichende Interpretation der Situation anzubieten – also einen „Gegenhorizont“ zu eröffnen –, die es ihm erlaubt, die eigene Situation neu zu verstehen und daran anknüpfend neue Handlungsoptionen zu entwickeln.

Die Bearbeitung der gemeinsam identifizierten Kernthemen sollte möglichst entlang einzelner Situationen der Fallerzählung erfolgen. Dazu sind alternative Interpretationen entlang des Kernthemas als *mögliche* Sichtweisen auf den Fall – als „Impulse“ – anzubieten. Dabei ist zu vermeiden, dass der neue „Gegenhorizont“ von den Ratsuchenden als die *richtige* Sicht auf die Situation (miss-)verstanden wird. Die Beratungsqualität erhöht sich entscheidend, wenn der Beratende mehrere Impulse bzw. verschiedene neue Sichtweisen an die Ratsuchenden geben kann.

Wie lässt sich eine Interpretation der Situation systematisch herstellen? Dazu werden die in der Erzählung identifizierten Details den drei Situationsaspekten – lernende Person, Lerngegenstand, soziale Situation – zugeordnet. Um die mit dem Kernthema verbundene Situation zu interpretieren, bietet es sich an, die in der Spurensuche erarbeiteten Lernbegründungen des Ratsuchenden (a) als Ausgangspunkt zu nehmen und sie mit dem Lerngegenstandsaspekt (b) und dem sozialen Situationsaspekt (c) zu verbinden (→ Abb. 2).

Die einzelnen Kernthemen sind nun so zu rekonstruieren, wie sich die Handlungsgründe des Lernenden (a) zum Gegenstand (b) und dem sozialen Aspekt (c) ins Verhältnis setzen. Mit anderen Worten: Das Verhältnis, das Lernende zum Lerngegenstand (hier Schriftsprache) bilden, ist immer sozial gerahmt durch die Art und Weise, wie die Lernenden zu ihrem sozialen Umfeld stehen.

Zu fragen ist an dieser Stelle: Will der Lernende seine Lernsituation reflektieren und so sein Lernen mit dem Ziel gesellschaftlicher Teilhabe erweitern – das wäre eine *expansive* Lernbegründung – oder empfindet er sein Lernen als eher erzwungen und *defensiv*? Lernen ist nicht nur ein kognitiver Prozess. Lernende können in einem schwierigen Lernprozess erst dann Kontinuität herstellen und immer wieder neue auftretende Hürden, d.h. Lernproblematiken, überwinden, wenn ihr Zugang zum Lerngegenstand (b) in der sozialen Situation (c) auch Lernbegründungen aufweist. Sind diese Begründungen überwiegend defensiv, wird eine der nächsten Hürden den Lernprozess beenden.

Insofern geht es also darum, die Lernproblematik in der Situation sowohl hinsichtlich des Lerngegenstands als auch hinsichtlich der sozialen Aspekte zu verstehen. Oft behindern soziale Aspekte (die zwischenmenschlichen Beziehungen im Kurs oder zu Hause) Fortschritte auf der Lerngegenstandsebene. Zeigen die Kernthemen, dass dies nicht der Fall ist, d.h. dass Lerninteressen und Lernbegründungen erkennbar vorliegen, dann betreffen die Kernthemen vor allem den Lerngegenstand und die damit verbundenen Lernstrategien. Erkennt der Ratsuchende z.B. bestimmte phonetische Differenzen nicht oder werden bestimmte orthografische Regeln nicht beherrscht, dann bietet sich die Durchführung einer Förderdiagnose an (→ S. 41).

Der Lerngegenstand „Schriftsprache“ ist ein kulturelles Produkt, das auf einem Zeichensystem und grammatikalischen Regeln basiert. Schriftsprache hat eine sachliche Struktur. Diese Struktur ist hierarchisch. Es gibt variierende semantische Bedeutungen und phonetische Strukturen. Nur wenige erfahrene Kursleitende überblicken den Lerngegenstand in Gänze und müssen sich trotzdem in jedem Beratungsfall alle Phasen und Ebenen des Lerngegenstands vergegenwärtigen, um zu verstehen, welcher Aspekt im Lernen gerade problematisch wird. An dieser Stelle können förderdia-

agnostische Instrumente helfen. Sie stellen eine Art geronnenes Sachwissen dar und dienen dazu, jene Stellen innerhalb der Struktur zu identifizieren, die für den Lernenden schwierig werden. Werden förderdiagnostische Instrumente im Kontext solcher Beratungsprozesse eingesetzt, so bildet ihr Ergebnis eine wichtige Grundlage für den Prozess des Verstehens aufseiten des Lernberaters sowie des Lernenden.

Der Beratende nutzt auf diese Weise das diagnostische Instrument für seinen eigenen Verstehensprozess. Das Ergebnis dieses Prozesses bietet er dem Lernenden als Interpretationsangebot für die aktuelle Lernproblematik an, damit es im Lernprozess weitergeht. Der Lernende hat auf Grundlage dieser Hilfestellung die Möglichkeit, seine bisherigen Lernstrategien und seine Vorstellung vom Gegenstand zu überdenken.

Komplexer wird die Situation, wenn Handlungs- oder Lernproblematiken mit Blick auf den Schriftspracherwerb fehlen. In diesem Fall gilt es, als Lernberater die komplexe und meist ambivalente Begründungsstruktur aus Biografie, aktueller Lebenswelt und Lehr-/Lernsituation zu verstehen. Um in diesen Situationen die Lernberater zu unterstützen, wurden im Projekt SYLBE fünf typische Lernbegründungstypen analysiert, die in Alpha-Kursen auftreten. Diese Begründungstypen sind entlang des Spannungsverhältnisses „defensiv-expansiv“ geordnet. Das heißt die Begründungstypen zeigen auf, in welcher Weise Lernende mit ihrem Lernen Lerninteressen und Interessen an einer erweiterten gesellschaftlichen Teilhabe verbinden oder nicht. Die Typen werden im Folgenden vorgestellt, um sie in der Beratungspraxis als Interpretationshilfe nutzen zu können.

Zu beachten ist, dass diese Lernbegründungstypen „Idealtypen“ sind. Sie sind sensibilisierende Hilfen für die Situationsinterpretation in der Bildungspraxis und kommen dort nicht in Reinform vor. In den Lernberatungsgesprächen „blitzen“ diese Begründungstypen aber immer wieder auf und scheinen in der Erzählung der Lernenden durch.

Es konnten zwei Typen identifiziert werden, die sich als teilhabesichernd („defensiv“) charakterisieren lassen:

- „teilhabesichernde resignierte Lernbegründungen“ und
- „teilhabesichernde ambivalente Lernbegründungen“.

Die anderen drei Typen sind als „teilhabeerweiternd“ charakterisiert:

- „teilhabeorientierte ambivalente Lernbegründungen“, die allerdings immer wieder in eine Dominanz defensiver Begründungen zurückfallen,
- „teilhabezurückgewinnende funktionale Lernbegründungen“, die sich auf bestimmte Lernaspekte beschränken, und
- „teilhabeerweiternde vielschichtige Lernbegründungen“, die auf einen umfassenden Lern- und Selbstverständigungsprozess verweisen.

Im Einzelnen stellen sich die fünf Lernbegründungstypen folgendermaßen dar:

Teilhabesichernde resignierte Lernbegründungen sind vor allem durch widerständiges Lernen gekennzeichnet. Die mit Schriftsprache verbundenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe werden kaum wahrgenommen, da der Bedeutungsraum „Familie“ den zentralen Fokus und damit die Handlungsprämissen bestimmt. Es gilt, diesen Raum zu schützen und zu sichern und damit verbundene Veränderungen, die eine Bedrohung darstellen, abzuwehren. Die psycho-soziale und finanzielle Existenzsicherung stellen die Handlungsprämissen dieses Begründungstypus dar. Sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft als auch das Erlernen der Schriftsprache werden als begrenzt erlebt und stützen eine resignierte Haltung, die Lernprozesse behindert. Im Inklusionsfeld Familie wird am ehesten die Möglichkeit für Handlungsoptionen gesehen, da hier die umfangreichste Teilhabe vorzufinden ist.

Bei *teilhabesichernden ambivalenten Lernbegründungen* entstehen Handlungsproblematiken, die Lernprozesse begründen. Jedoch werden die eigenen Widerstände in sehr reduzierter Weise reflektiert, so dass der Lernprozess nach dem Beginn sogleich wieder stoppt. Lernanlässe stehen im Zusammenhang mit der Familie, insbesondere mit den eigenen Kindern und den damit erforderlichen Unterstützungsleistungen. Über Jahre hinweg aufgebaute Handlungsroutrinen stehen den beginnenden Lernprozessen im Weg, da ihre behindernde Funktion wenig reflektiert wird. So bleibt der Lernprozess höchst fragil und Lernfortschritte werden sehr mühselig.

Die stärkste Ausprägung von Ambivalenz ist bei *teilhabeorientierten ambivalenten Lernbegründungen* zu finden. Handlungsproblematiken wer-

den sehr widersprüchlich wahrgenommen: Einerseits auf ganz vielfältige Weise und andererseits werden sie negiert. Bei diesem Handlungstyp wird eine spezifische Teilhabekonstellation offenbar, da hier eine Inklusion in allen zentralen Gesellschaftsfeldern gegeben ist. Angst vor dem Verlust dieser umfangreichen Teilhabe sowie der Wunsch nach größerer Anerkennung begründen Lernprozesse. Andererseits werden Problematiken zurückgewiesen, denn der Einstieg ins Lernen offenbart eigene Schwachstellen und riskiert den Verlust von bewährten Anerkennungsstrukturen.

Im Zentrum von *teilhabezurückgewinnenden funktionalen Lernbegründungen* steht die Zurückgewinnung bereits erfahrener Teilhabe. Die Handlungsproblematik ist klar identifizierbar und mündet in einen entsprechenden Lernprozess. Die Prämissen liegen hierbei eher im ökonomischen Bereich, typischerweise in der Rückkehr in das Reproduktionsfeld Beruf. Mit Erwerbsarbeit werden Anerkennungsstrukturen verbunden, die es wieder zu erlangen gilt. In den Begründungstypen wird eine Zuversicht hinsichtlich des Lernerfolgs erkennbar. Die Fortschritte werden wahrgenommen und Schwachstellen im Sinne von Lerngegenständen identifiziert und in den Lernprozess integriert.

Teilhabeerweiternde vielschichtige Lernbegründungen sind charakterisiert durch vielfältige Handlungs- und Lernproblematiken in verschiedenen Reproduktionsfeldern. Die Handlungsprämissen liegen im sozial-kulturellen Bereich. Die Möglichkeiten der Schriftsprache spiegeln sich in unterschiedlichen Lerninteressen und Lerngegenständen wider. Die im Lernprozess auftauchenden Grenzen werden durch Reflexion und die Entwicklung neuer Lernstrategien überwunden. Dieser Lernbegründungstyp lässt sich häufig dort wiederfinden, wo ein Interesse am Kulturgut Bildung, an gesellschaftlicher Wertschätzung und an der Aufwertung von Beziehungsstrukturen erkennbar wird. Schriftsprachbeherrschung und die damit verbundene gesteigerte Ausdrucksfähigkeit dienen hierbei als Medium. Kompetenzen und der eigene soziale Handlungskontext werden sehr differenziert reflektiert. Dadurch werden Schwierigkeiten überwunden und die Erfolgsaussicht wird als sehr zuversichtlich gewertet. Lesen und Schreiben zu lernen bedeutet für diesen Typus Vergangenheit reflektiert zu verarbeiten, das Leben neu zu gestalten und eine neue Lebensqualität zu erreichen.

HINWEIS

Eine ausführlichere Darstellung der Lernbegründungstypen ist im Band zum SYLBE-Projekt (Ludwig 2012) zu finden.

Die Reflexion von Widersprüchlichkeiten und die daraus resultierenden Widerstände ziehen sich durch die Typologie wie ein roter Faden. Die Widersprüchlichkeit zwischen dem Wunsch, die eigene gesellschaftliche Teilhabe erweitern zu wollen, und der Angst, die bestehende Teilhabe durch Veränderungen der eigenen Lebenssituation im Zuge des Lernprozesses zu gefährden, spiegelt die verschiedenen Verhältnisse von Inklusion und Exklusion wider, in denen die Kursteilnehmenden stehen. Am stärksten ist die Reflexion des eigenen gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsverhältnisses beim teilhabererweiternden vielschichtigen Lernen gegeben, am schwächsten beim teilhabesichernden resignierten Lernen.

Das Verstehen dieser Lernbegründungen ist für Lernberater zentral, weil sie die Voraussetzungen für den Lernprozess auf der gegenständlichen Ebene bilden. So macht es beispielsweise wenig Sinn grammatikalische Übungen anzubieten, wenn die Begründung für das „Lernprojekt Schriftsprache“ defensiv oder ambivalent ist. In diesem Fall bietet es sich an, die Lebens- und Lernsituation gemeinsam mit dem Teilnehmer zu reflektieren, um ggf. eine stabilere Basis und Begründung für das Lernen zu finden. Das Erlernen der Schriftsprache verändert die Lebenssituation funktionaler Analphabeten entscheidend. Im Zusammenhang dieser Lernprozesse antizipieren die Lernenden nicht nur positive Aspekte, sondern auch Ängste, Bestehendes zu verlieren. Diese Bedeutungs-, Begründungshorizonte gilt es mittels der Begründungstypen zu reflektieren, um ggf. die Lebens- und Lernumstände zu verändern.

Die Bearbeitung der Kernthemen in diesem zweiten Schritt verlangt von den Beratenden eine Balance von Anerkennung und Kritik gegenüber dem Ratsuchenden. Anerkennung meint hier vor allem, dass alle Handlungen des Erzählenden als begründet und nachvollziehbar gelten, einschließlich der Fehler im Umgang mit der Schriftsprache, aber auch einschließlich schwieriger sozialer Beziehungen, in denen der Teilnehmende steht. Es gibt immer „gute Gründe“ für diesen Fallverlauf. Und so gibt es auch „gute Gründe“ für die bestehende Lernproblematik. Es geht nicht darum, diese Gründe zu bewerten,

sondern vielmehr um die Identifikation und Benennung dieser Begründungszusammenhänge, um sie mithilfe von Gegenhorizonten zu verändern.

HINWEIS

Jeder Gegenhorizont stellt eine in der Schwebe gehaltene Kritik dar. Denn Gegenhorizonte implizieren immer, dass man auch anders und erfolgreicher hätte handeln können. Dieses Quantum in der Schwebe gehaltener Kritik ist neben der Anerkennung der „guten Gründe“ erforderlich dafür, dass es im Beratungsprozess weiter geht und sich der Prozess nicht nur im Verständnis der schwierigen Lernproblematik erschöpft.

Dritter Schritt (V) – Verstehen durch den Ratsuchenden

In diesem Schritt wird der Ratsuchende aktiv. Er soll nun die neuen Impulse und Gegenhorizonte auf Anschlussfähigkeit hin überprüfen. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen: am einfachsten durch Rückfragen oder Kritik. Eine intensivere Form ist die Neuinterpretation der eigenen Geschichte durch die Fallerzähler, wobei neue Begründungszusammenhänge hergestellt werden. Eine wichtiger Hinweis für ein gelungenes Verstehen der Ratsuchenden sind neue Handlungsoptionen, die Erzählende im Anschluss an die Gegenhorizonte selbst entwickeln, indem sie die neuen Perspektiven nachfragen, kritisieren oder hineininterpretieren.

Vierter Schritt (A) – Alternative Handlungsmöglichkeiten schaffen

Die alternativen Handlungsmöglichkeiten bzw. Lernwege fallen wie „reife Äpfel vom Baum“, wenn die Lernproblematik von den Fallerzählenden in neuer Weise verstanden wurde. Oft werden sie schon im dritten Schritt formuliert. Falls aus Sicht der Beratenden oder der Fallerzähler noch nicht ausreichend neue Handlungsmöglichkeiten erarbeitet wurden, kann dies im letzten Schritt des Beratungsprozesses gemeinsam erfolgen. Die Fall-erzählung endet mit einer Sammlung von Handlungsmöglichkeiten bzw. Lernwegen, die ein Feld von Möglichkeiten für die Ratsuchenden darstellen, aus dem sie die für sich passende Option auswählen können.

6. Lernberatung und gesellschaftliche Teilhabe

Wer lesen und schreiben kann, hat größere Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe: beruflich, sozial und kulturell. Umgekehrt ist aber auch ein Minimum an gesellschaftlicher Teilhabe eine wichtige Voraussetzung, damit Lernen überhaupt beginnen kann. Gesellschaftliche Teilhabe ist also nicht nur Ergebnis von Schriftsprachkompetenzen, sondern auch die Voraussetzung dafür, sich lernend mit Schriftsprache auseinander zu setzen. Warum ist das so?

Wie in diesem Kapitel gezeigt, ist eine subjektiv wahrgenommene und reflektierte Handlungsproblematik im Zusammenhang mit der eigenen Schriftsprachkompetenz eine zentrale Voraussetzung, damit ein Lernprozess entstehen kann. Handlungsproblematiken entstehen aber nur im Rahmen gesellschaftlicher Teilhabe. Wer von wichtigen gesellschaftlichen Handlungsfeldern ausgeschlossen ist, hat keine Gelegenheit, mit seinem Handeln an problematische Stellen – oder an „Grenzen“ – zu stoßen und das Fehlen der Schriftsprachkompetenzen als Defizit zu empfinden. Damit fehlt auch jeder Grund zu lernen – es sei denn, die fehlende Handlungsproblematik wird durch externen Zwang ersetzt.

Handlungsproblematiken zeigen wahrgenommene Defizite, Diskrepanzen und den Wunsch nach Überwindung dieser Diskrepanzen an. Der Wunsch, Schriftsprachkompetenzen zu erwerben, ist Ausdruck bestehender gesellschaftlicher Teilhabe und zugleich Ausdruck des Wunsches nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe. Menschen realisieren ihr Lernen ausgehend von einem bestimmten Stand gesellschaftlicher Teilhabe und sie versuchen über Lernen, ihre Teilhabe zu erweitern. Lernen lässt sich als eine Art Selbstverständigung begreifen, indem der Einzelne versucht, die Beschränkungen in seinem Handeln zu überwinden und handlungsfähiger zu werden. Lernberatung versucht nun diesen Prozess der Selbstverständigung in seinen gegenständlichen und sozial-situativen Aspekten zu unterstützen. Es geht darum, zu verstehen, welche Bedeutung die Schriftsprache für das Leben der Lernenden hat und haben soll sowie an welchen Stellen und in welcher Weise Interessen und Erwartungen an ein besseres Leben vorhanden sind.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes (2007): Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung. URL: www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html
- Backhaus, A. (2010): Dialogisch arbeiten – mit Kindern und Erwachsenen. Ein Plädoyer, dasselbe gleich zu machen – nur anders! In: ALFA-Forum, H. 73, S. 15–18
- Backhaus, A. (2010a): Was ist Sache? Diagnostisch-didaktische Arbeit mit Sachtexten. In: ALFA-Forum, H. 74, S. 22–23
- Backhaus, A. (2011): Lesen & Schreiben: Ein Aufgabenset für die dialogische Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. In: ALFA-Forum, H. 76, S. 48–50
- Backhaus, A./Knorre, S./Schmitz, J. (2010): Was ist Sache? Ein Übungs- und Diagnoseheft für den Umgang mit Sachtexten. Siegen
- Backhaus, A./Rackwitz, R.-Ph. (2011): Lesen und Schreiben. Siegen
- Bauer, H.G. u.a. (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld
- Bartnitzky H. (2007): VERA Deutsch: „Alles Geschmackssache“? – Nein, auch eine Sache der Qualität! In: Grundschule aktuell, H. 99, S. 5–10
- Behlke, K. (2005): Lernberatung und Prozessevaluation. In: Klein, R./Reutter, G. (Hg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler
- Behlke, K. (2010): Wanderer zwischen zwei Welten – Zum Spannungsfeld von betrieblichen und Beschäftigteninteressen. In: Klein, R. (Hg.): Grundbildung und Beratung – Berater/innenperspektiven. Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit (GiWA) Online. Nummer 4
- Biglmaier, F. (1969): Lesetest-Serie. München
- Bonna, F./Nienkemper, B. (2011): Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen - gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 127–149
- Brinkmann, E. (2003): „Farrat da war nichz Schwirich ...“ In: Brinkmann u.a. (Hg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGfL-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“. Freiburg, S. 147–154

- Brinkmann, E. (2010): Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern. Vortrag auf der Tagung des Gesamtvorhabens „Profess“ in Münster am 26.06.2010
- Brinkmann, E./Brügelmann, H. (2009): Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsgestaltung. In: Bartnitzky, H. u.a. (Hg.): Kursbuch Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 127/128. Frankfurt a.M., S. 290–329
- Brinkmann, E./Brügelmann, H. (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1. Neuaufl. Hamburg
- Brügelmann, H. (1994): Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Persönliche Rück- und Ausblicke. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil, S. 17–34
- Brügelmann, H. (2000): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 7. Aufl. Bottighofen
- Brügelmann, H. (2005): Das Prognoserisiko von Risikoprognozen – eine Chance für „Risikokinder“? In: Hofmann, B.M./Sasse, A. (Hg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin, S. 146–172
- Brügelmann, H. (2012): Aufgaben zur Beobachtung und Förderung – am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: de Boer, H./Reh, S. (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1993): Offenheit mit Sicherheit. Lehrerkommentar zu „Ideen-Kiste Schriftsprache!“ 5. Aufl. 2010. Hamburg
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann H./Richter, S. (Hg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil, S. 44–52
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2008): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe. Siegen
- Brügelmann, H./Richter, S. (Hg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil
- Brügelmann, H. u.a. (2009): Warnung vor didaktischen Allaussagen und pädagogischen Heilsversprechen! Gutachten zum Leselehrprogramm IntraActPlus. Landesinstitut für Schule Brandenburg. Ludwigsfelde. URL: www.agprim.uni-siegen.de/printbrue.htm
- Brunner, R. u.a. (Hg.) (1985): Wörterbuch der Individualpsychologie. München

- Bundesverband Alphabetisierung (2008): 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. Zusammen-
gestellt von Bockrath, A./Hubertus, P. 4. überarb. Aufl. Münster
- Bundesverband Alphabetisierung e.V. (2011): Qualitätssicherung in der Alphabetisierung. Posi-
tionspapier des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. URL: [www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Qualitatssicherung_Positions-
papier.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Qualitatssicherung_Positions-
papier.pdf)
- Dehn, M. (1990): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfän-
ger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: Muttersprache, H. 4, S. 305–316
- Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (2006): Zeit für die Schrift 2. Beobachtung und Diagnose. Berlin
- Dessinger, Y. (2011): Kompetenzmodelle des Schriftspracherwerbs. In: Grotlüschen, A./Kretschmann,
R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnis-
band. Alphabetisierung und Grundbildung, Band 6. Münster
- Dluzak, C./Heinemann, A.M.B./Grotlüschen, A. (2009): Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vor-
schlag für neue „Alpha-Levels“. In: DIE Zeitschrift, H. 1, S. 34–37
- Elfert, M./Rabkin, G. (2007): Vorwort. In: Elfert, M./Rabkin, G. (Hg.): Gemeinsam in der Sprache ba-
den: Family Literacy: Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung.
Stuttgart, S. 7–9
- Engel, N. (2008): Förderdiagnostik in der Alphabetisierung: eine empirische Untersuchung zur
Schreibprozessdiagnose in Alphabetisierungskursen Niedersachsens. Stuttgart
- Engeström, Y. (1999): Lernen durch Expansion. Marburg
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K./Marshall, J.C./
Coltheart, M. (Hg.): Surface Dyslexia. Neurological and cognitive studies of phonological
reading. London, S. 301–330
- Fuhr, R. (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr,
R./Thiel, H.U. (Hg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn/
Wien, S. 32–50
- Glaboniat, M. (2010): Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbe-
stimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel. Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2.
Nachdr. Berlin
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in
der Weiterbildung. Münster
- Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative
Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster

- Grotlüschen, A. (2010): lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. lea.-Diagnose. Münster
- Grotlüschen, A. (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband Alphabetisierung und Grundbildung. Bd. 6. Münster
- Grotlüschen, A./Bonna, F./Nienkemper, B. (2010): Handout: Aufbau und Ergebnisse der Kursleiter/innen-Befragung – Zum Forschungsforum auf dem DGfE-Kongress am 17. März 2010. Mainz
- Grotlüschen, A./Dessinger, Y./Heinemann, A.M.B./Schepers (geb. Dluzak), C. (2009): Integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Tabelle-Integrierte-Theorie-des-Schriftspracherwerbs-bei-Erwachsenen.pdf>
- Grotlüschen, A./Heinemann, A.M.B. (2011): Ergebnisse der Schwierigkeitsbestimmung förderdiagnostischer Aufgaben. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Alphabetisierung und Grundbildung. Band 6. Münster
- Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hg.) (2011): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Band 6. Münster
- Günther, K.-B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz, S. 32–54
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York
- Hussain, S. (2009): Das Konzept des Dialogic Learning/The Concept of Dialogic Learning. Good Practices aus Spanien/Good Practices from Spain. Bonn
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn
- Jaehn-Niesert, U. (1994): Schrift-Sprachlosigkeit. Berlin
- Jansen, F./Streit, U. (2006): Positiv lernen. Das IntraActPlus-Konzept. Heidelberg
- Jenkins, J.R./Larson, K. (1978): Evaluating Error Correction Procedures for Oral Reading. Technical Report N. 55. Center for the Study of Reading/University of Urbana-Champaign/Illinois
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler
- Klein, R. (2005): Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, R./Reutter, G. (Hg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler
- Klein, R./Reutter, G. (Hg.) (2005): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler
- Klein, R./Stanik, T. (2009): Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, R. (Hg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“ – Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen

- Kretschmann, R. (2005): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Horneburg
- Lenhard, W./Schneider, W. (2005): ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Weinheim
- Löffler, C. (2008): Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung. In: Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Bd. 2. Münster, S. 95–103
- Löffler, C. (2009): Aspekte des Anfangsunterrichts in der Alphabetisierung. In: ALFA-Forum, H. 72, S. 21–23
- Ludwig, J. (2003): Lehr-, Lernprozesse in virtuellen Bildungsräumen: vermitteln – ermöglichen – verstehen. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 262–275
- Ludwig, J. (2010): Die Welt im Kurs. Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 255–263
- Ludwig, J. (2012): Gemeinsam Lernen. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg, S. 131–148
- Ludwig, J. (Hg.) (2012): Lernen und Lernberatung. – Lern- und Beratungsprozesse in der Erwachsenenalphabetisierung. Bielefeld
- Ludwig, J./Müller, K. (2012): Lernforschung in der Alphabetisierung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 33–42
- Magin, U. (1991): Methodische Ansätze in der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch – Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: Deutsch lernen, H. 1–2, S. 62–87
- May, P. (1995): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. Lengwil, S. 220–229
- May, P. (2002): HSP 1–9. Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Hamburg
- Metze, W. (2004): Stolperwörter-Lesetest. Handreichung und Ergebnisse der Stichprobenerhebung. URL: www.lesetest1-4.de
- Müller, K.R. (1998): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: GdWZ, H. 6, S. 273–277

- Müller, K.R. (2003): Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 120–141
- Müller, K. (2012): Lernbegründungstypen in der Alphabetisierung. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernen und Lernberatung – Lern- und Beratungsprozesse in der Erwachsenenalphabetisierung. Bielefeld
- Nickel, S. (1998). Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der „Hamburger Schreib-Probe“. In: Alfa-Forum, H. 38, S. 20–24
- Nienkemper, B./Bonna, F. (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Alphabet/inn/en. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 212–220
- Nienkemper, B./Bonna, F. (2011): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: Bildungsforschung. Bd. 2. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129>
- Nienkemper, B./Grotluschen, A./Bonna, F. (2011): Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung. Entwurf. Hamburg. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2012/03/Erwachsenengerechte-Standards.pdf>
- OECD/Statistics Canada (2000): IALS – International Adult Literacy Survey – Literacy in the Information Age. Final Report
- Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.) (2011): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bildungsforschung, Integration, Genderforschung. Bonn
- Rackwitz, R.-Ph. (2010): Tests unter der Lupe: Können sie halten, was sie versprechen? In: Die Grundschulzeitschrift, H. 234, S. 4–9
- Rackwitz, R.-Ph. (2011): Dialogische Lernbeobachtung statt standardisierter Tests. Wie finde ich heraus, was meinen Schülern fehlt? In: Pädagogik, H. 5, S. 42–46
- Reuter-Liehr, C. (2008): Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bochum
- Rosenblatt von, B./Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV). Bonn
- Scheerer-Neumann, G. (1979): Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Bochum

- Scheerer-Neumann, G. (1998): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute? In: Balhorn, H. u.a. (Hg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a.M./Hamburg, S. 54–62
- Schmalohr, E. (1973): Frühes Lesenlernen. Heidelberg
- Schmalohr, E. (1997): Das Erlebnis des Lesens. Grundlagen einer erzählenden Lesepsychologie. Stuttgart
- Schügl, S. (2010): Feststellung von Kompetenzen Erwachsener in außerbetrieblichen Kontexten in Bremen. Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Bremen. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2010/09/Kompetenzfeststellung-Bremen-2010.pdf>
- Schütz, A. (1981): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Shazer de, St. (1993): Creative Misunderstanding. There is no escape from language. In: Gilligan, S./Price, R. (Hg.): Therapeutic Conversations. New York
- Spitta, G. (1998): Schreibentwicklungstabelle. In: Die Grundschulzeitschrift. Offener Sprachunterricht in der Grundschule. Sonderdruck Deutsch, S. 28
- Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen
- Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. Stuttgart
- Valtin, R. (1972): Empirische Untersuchungen zur Legasthenie. Hannover
- Valtin, R. (2000): Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In: Ders. (Hg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Frankfurt a.M., S. 17–23
- Wagener, M./Drecol, F. (1985): Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, W. (Hg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn/Frankfurt a.M.
- Watzlawick, P. (Hg.) (1985): Die erfundene Wirklichkeit. München
- Watzlawick, P. u.a. (1982): Menschliche Kommunikation. 6. unv. Aufl. Bern
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge/New York
- Whetton, C./Ruddock, G./Twist, L. (2007): Standards in English Primary Education: The International Evidence. Cambridge

Glossar

Adaptivität

Unter Adaptivität ist die Anpassung der Aufgabenschwierigkeit an den aktuellen Lernstand der lernenden Person zu verstehen. Je nach bekannten bzw. vermuteten Ausgangslagen einer Person können individuell einzelne Dimensionen und Level sowie (Teil-)Aufgaben ausgewählt werden, um auf eine Über- oder auch Unterforderung durch das diagnostische Material in der Testsituation schnell reagieren zu können.

Bedeutung

Je nach sozialem Milieu, sozialer Lage und Position wird Unterschiedliches bedeutsam und erhalten Gegenstände unterschiedliche Bedeutung. Das, was individuell Bedeutung hat, ist immer zugleich Ausdruck allgemeiner und kollektiver Bedeutungs- und Erfahrungsräume. Die durch Erfahrungen in sozialen Kontexten aufgebauten Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge bilden die Grundlage für unsere Handlungs- und auch Lernbegründungen.

Begründetheit, prinzipielle

In Bezug auf das Erlernen der Schriftsprache spricht man vom Lernen als einer sozialen Handlung, die *prinzipiell begründet* verläuft. Das Attribut „prinzipiell“ verweist darauf, dass Lernbegründungen von Lernenden nicht ohne Weiteres sprachlich ausgedrückt werden können, aber prinzipiell vorhanden sind. „Begründet“ verweist darauf, dass (Lern-)Handlungen in einem sozialen Begründungs- und Interaktionszusammenhang zu verorten sind.

Diagnostik

Diagnostik umfasst Tätigkeiten, die Schriftsprachkompetenzen feststellen und vorhandene sowie noch zu absolvierende Lernschritte ermitteln, um individuelles Lernen zu optimieren. In der Alpha-Arbeit werden durch Diagnostik sprachsystematische Schwierigkeiten identifiziert.

Diagnostisches Setting

Die Bedingungen, unter denen Diagnostik stattfindet, werden als diagnostisches Setting bezeichnet.

Didaktik, problemorientierte

Die problemorientierte Didaktik holt die Lernenden in ihrer sozialen Umgebung ab und will ihnen Sinn und Nutzen des Lerngegenstands (hier: Schriftspracherwerbs) deutlich machen. Kursleitende können auf diese Weise ihr Lehrangebot möglichst dicht an die Erfahrungswelt der Teilnehmenden heran bringen.

Diskrepanzerfahrungen

Diskrepanzerfahrung basiert darauf, dass jemand die Erfahrung macht, in einer Situation nicht angemessen handeln (hier: lesen und/oder schreiben) zu können. Aus dieser Diskrepanz heraus kann eine Lernbegründung entstehen.

Family Literacy

Family Literacy ist eine generationsübergreifende familienorientierte Bildungsarbeit, deren Schwerpunkt auf der Sprach- und Literacy-Förderung in der Familie liegt. Sie richtet sich an Familien in benachteiligten Lebenslagen und hat das Ziel, einen systemischen Effekt im Umgang der Familie mit Schriftsprache zu erreichen.

Grundbildungsdefizite – funktionaler Analphabetismus

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.

Handlungsproblematik

Handlungsproblematiken zeigen individuell wahrgenommene Defizite. Wenn mit Handlungsproblematiken auch Diskrepanzerfahrungen und der

Wunsch nach Überwindung dieser Diskrepanz verbunden werden, bilden sie eine zentrale Voraussetzung für das Entstehen eines Lernprozesses.

Kernthema

Ein Kernthema ist ein besonders hervortretendes Thema, das die Handlungsproblematik oder den Lernverlauf bestimmt. Kernthemen können sich auf den Lerngegenstand und auf die Lernsituation, einschließlich der Biografie, des Lernenden beziehen.

Lernberatung

Lernberatung unterstützt reguläre Lernprozesse und wird hier nicht im Sinne einer Beratung von Lerndefiziten verwendet. Sie zielt darauf ab, Handlungs- und Lernproblematiken in ihrer Begründetheit systematisch zu verstehen und gemeinsam mit den Lernenden neue Handlungsoptionen und Lernwege zu suchen. Drei Formen der Lernberatung sind möglich: als Zweiergespräch, als kooperative Gruppenberatung sowie als didaktisches Prinzip.

Systemische Beratung

Bei systemischer Beratung geht es um das Stärken der Ressourcen und Kompetenzen des zu beratenden sozialen Systems bzw. Individuums. Sie wird häufig auch als „ressourcenorientierte“ bzw. „lösungsorientierte“ Beratung bezeichnet. Im Unterschied zum inhaltsorientierten klassischen Beratungsansatz der Expertenberatung ist die systemische Beratung prozessorientiert. Hierbei werden der Mensch, seine Umgebung und seine sozialen Beziehungen als Ganzheit betrachtet.

Verstehen

Verstehen ist die zentrale Leistung im Beratungsprozess und muss sowohl von den Beratenden als auch von den Ratsuchenden erbracht werden. Es bedeutet das Begreifen der „guten Gründe“, die jemand für seine Lern- und Handlungsweisen hat. Es geht darum, den Zusammenhang von Bedeutung(en) und Begründung(en), die dem Handeln des Lernenden zugrunde liegen, zu verstehen.

Zirkularität

Zirkularität ist ein wesentliches Merkmal der systemischen Arbeit. Sie verdeutlicht die Wechselwirkungen innerhalb der Kommunikation der Familienmitglieder und macht deutlich, dass jegliches Handeln und Verhalten immer Resultat eines (vorausgehenden) Prozesses ist und Kommunikationspartner darauf reagieren lässt.

Editorische Notizen

Steffanie Schügl/Barbara Nienkemper:

Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik

Die diesem Aufsatz zugrundeliegenden Vorhaben wurden aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01AB07290 (Beraten, Prüfen, Zertifizieren im Verbund Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften) und 01AB074204 (Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik im Verbund Verbleibstudie) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen.

Diana Zimmer/Yvonne Dessinger:

Erwachsenengerechte Förderdiagnostik als Grundlage für Lernbegleitung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben *lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften* wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen: 01AB072901 (TP6), 01AB072902 (TP1), 01AB072903 (TP2), 01AB072904 (TP3), 01AB072905 (TP4), 01AB072906 (TP5) gefördert. Zielgruppen sind neben jungen Erwachsenen im Übergangssystem Schule und Beruf auch diejenigen, die sich in Arbeit befinden oder auf der Suche nach einer geeigneten Tätigkeit sind. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen (S. BNBest-BMBF 98, 6. 4).

Rüdiger-Philipp Rackwitz:

Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs

Dieser Beitrag basiert auf Backhaus (2010, 2010a, 2011) sowie Rackwitz (2010, 2011).

Joachim Ludwig:

Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten

Das Lernberatungskonzept ist im Anschluss an das Bildungskonzept „beratungsorientierte Weiterbildung“ (Müller 2003) entstanden und im Kontext des SYLBE Projekts ausdifferenziert worden. Im Projekt SYLBE (BMBF-Förderkennzeichen 01AB072606) wurden die Lernbegründungen funktionaler Analphabeten in Kursen untersucht und die Ergebnisse für Lernberatungsprozesse verfügbar gemacht (Ludwig 2012).

Autorenporträts

Backhaus, Axel: Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen in der Arbeitsgruppe Primarstufe; Leiter der Reformpädagogischen Arbeitsstelle Blick über den Zaun

Kontakt: backhaus@paedagogik.uni-siegen.de

Behlke, Karin: Pädagogin, Lern- und Organisationsberaterin, Fachbuchautorin zu Lernberatung und Bildungskonzepten im Rahmen von Personalentwicklung; zuständig für den Geschäftsbereich „Lernen in Organisationen“ im Stephanuswerk Isny/Evangelische Heimstiftung GmbH

Kontakt: karin.behlke@stephanuswerk.de

Brinkmann, Erika: Professorin für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd; Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerbsforschung, Lese- und Schreibdidaktik, Offener Unterricht, Lernwerkstätten

Kontakt: post@erika-brinkmann.de

Brügelmann, Hans: Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen; Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerbsforschung, Lese- und Schreibdidaktik, Offener Unterricht, Evaluationsforschung

Kontakt: hans.bruegelmann@gmx.de

Bunke, Klaus-Jürgen: Projektleitung und -entwicklung (AlphaZ) in der Zukunftsbau GmbH

Kontakt: kjbunke@zukunftsbau.de

Dessinger, Yvonne: Psychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Volkshochschule Bremen

Kontakt: yvonne.dessinger@uni-bremen.de

Jaehn-Niesert, Ute: Psychologin, Psychotherapeutin; Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Psychotherapie, Fortbildung und Geschäftsleitung beim Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe, Berlin

Kontakt: ujniesert@aobberlin.de

Ludwig, Joachim: Professor für Erwachsenenbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam; Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Lernforschung, Didaktik, Beratung
Kontakt: ludwig@uni-potsdam.de

Nienkemper, Barbara: Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Literalitätsforschung, Lernstandsdiagnostik
Kontakt: barbara.nienkemper@uni-hamburg.de

Rackwitz, Rüdiger-Philipp: Akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung und Diagnostik und Förderung des Schriftspracherwerbs, Qualitative und quantitative Erhebungsverfahren und standardisierte Testverfahren
Kontakt: ruediger-philipp.rackwitz@ph-gmuend.de; kontakt@philipp-rackwitz.de

Schügl, Steffanie: Pädagogin, Projektleitung und Beratung in der Akademie des Handwerks an der Unterweser e.V., Bremen; leitete von 2008 bis 2010 das Teilprojekt „Beraten, Prüfen und Zertifizieren“ im Verbundvorhaben „lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“
Kontakt: sschuegl@uni-bremen.de

Zimper, Diana: Pädagogin, Multiplikatorin und Trainerin zur Literalitätsentwicklung und Diagnostik in der Alphabetisierung und Grundbildung; Referentin im Projekt Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung
Kontakt: zimper@dvv-vhs.de

Analpha- betismus

Perspektiven für den wissenschaftlichen Diskurs

Der Studientext beschreibt den nationalen und internationalen Stand der Forschung zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus. Der Autor grenzt Begrifflichkeiten voneinander ab, veranschaulicht Argumentationsstränge und schafft damit eine fundierte Basis zur Entwicklung neuer Perspektiven und Ansätze für die weitere empirische und theoretische Erforschung von Lese- und Schreibfertigungsdefiziten.

Studierende der Erwachsenenbildung und interessierte Akteure im Umfeld der Alphabetisierungsprogramme erhalten hier eine theoretische Fundierung für wissenschaftliche Grundlagenstudien oder praktische Projektarbeit.



Steffen Kleint

Funktionaler Analphabetismus – Forschungs- perspektiven und Diskurslinien

2009, 103 S.,

18,90 € (D)/32,70 SFr

ISBN 978-3-7639-1975-8

Best.-Nr. 42/0025

wbv.de

STUDIUM

STUDIEN- und LERN-TEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



Inklusion und Weiterbildung

Resultate interdisziplinärer Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Soziologie

In der Gesellschaft der Bundesrepublik zeichnen sich neue soziale Spaltungen ab. Sie betreffen die gesellschaftliche Einbindung der Menschen und die Qualitäten ihrer gesellschaftlichen Teilhabe, somit die materiellen Grundlagen von Demokratie. Weiterbildung muss angesichts solcher Exklusionstendenzen ihre Positionen neu bestimmen, wenn sie an ihrem Ziel festhalten will, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern.

Der vorliegende Band trägt zu dieser Positionsbestimmung bei. Er erörtert Möglichkeiten und Grenzen der Weiterbildung anhand verschiedener Problembereiche unter dem Gesichtspunkt von Inklusion und Exklusion.



Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Reflexionen zur
gesellschaftlichen Teilhabe in
der Gegenwart

Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung

2010, 316 S.,

32,90 € (D)/54,- SFr

ISBN 978-3-7639-1964-2

Best.-Nr. 14/1106

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

